Niveau(x) d'enseignement: 5 Numéro EDUQ : 9470112
Centre d'intérêt: 870

La Formation et l'insertion professionnelle, enjeux dominants dans la société postindustrielle / sous la direction de Claude Laflamme. -- [Sherbrooke] : Editions du CRP, 1993.
318 p. ; 23 cm.

"Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke". Bibliogr. à la fin des chap.

ISBN 2-920859-70-6

Vedette(s)-secondaire(s): Laflamme, Claude, éd * Université de Sherbrooke. Faculté d'éducation

---

Descripteur(s): Formation professionnelle * Passage au travail * Accès à l'emploi * Orientation scolaire * Enseignement coopératif * Jeune * Formation dans l'entreprise * Secondaire (Ordre d'enseignement) * Postsecondaire (Ordre d'enseignement)

Identificateur(s) de sujet: Insertion sociale et professionnelle

---

Cet ouvrage d'un groupe de sociologues et d'économistes se présente comme une contribution théorique et pratique à l'enjeu majeur que sont devenues la formation et l'insertion professionnelle des jeunes. Les auteurs analysent autant la formation initiale et en entreprise que le passage du mode de l'éducation au monde du travail. Certains adaptent une perspective résolument critique, d'autres présentent la description d'une réalité dans le système d'enseignement et dans le système de production.

Type de document:

Collectif sous la direction
de Claude Laflamme

LA FORMATION ET L'INSERTION PROFESSIONNELLE, ENJEUX DOMINANTS DANS LA SOCIÉTÉ POSTINDUSTRIELLE

Éditions du CRP
Faculté d'éducation
UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

94-70112

Collectif sous la direction de CLAUDE LAFLAMME

LA FORMATION ET L'INSERTION PROFESSIONNELLE, ENJEUX DOMINANTS DANS LA SOCIÉTÉ POSTINDUSTRIELLE

Collectif sous la direction de CLAUDE LAFLAMME

LA FORMATION ET L'INSERTION PROFESSIONNELLE, ENJEUX DOMINANTS DANS LA SOCIÉTÉ POSTINDUSTRIELLE

Éditions du CRP
Faculté d'éducation
Université de Sherbrooke

Distribution en Europe : Les Éditions ESKA

ISBN 2-920859-70-6

© Éditions du CRP
Faculté d'éducation
Université de Sherbrooke
Québec, Canada

Dépôt légal : 2e trimestre 1993

Bibliothèque nationale du Québec, Montréal
Bibliothèque nationale du Canada, Ottawa

Tous droits de reproduction, même partielle, d'adaptation
ou de traduction réservés.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION – POUR UNE ANALYSE PARADIGMATIQUE DE LA FORMATION ET DE L'INSERTION PROFESSIONNELLE
Claude Laflamme (Université de Sherbrooke) 11

PREMIÈRE PARTIE – LA FORMATION INITIALE ET L'INSERTION PROFESSIONNELLE

PREMIER CHAPITRE – RÉFLEXIONS INSPIRÉES PAR UN OBJET GIGOGNE : L'INSERTION PROFESSIONNELLE
Michel Arliaud (LEST-CNRS, Aix-en-Provence)

1. Une ambiguïté symptomatique? 43
2. Des vertus du comparatif 44
3. La problématique de la novation 45
4. Insertion professionnelle et insertion sociale 47
5. La formation : croyances et réalités 49
6. Une «panne» de l'économique? 51

DEUXIÈME CHAPITRE – ORIENTATION SCOLAIRE ET INSERTION PROFESSIONNELLE
Nicole Gadrey (LASTREE-CLERSE, Université de Lille)

Introduction 55
1. Insertion et orientation 56
2. Instances, procédures et acteurs de l'orientation 58
3. Les élèves et l'orientation 61

TROISIÈME CHAPITRE – INSERTION ET FORMATION EN ALTERNANCE DES JEUNES : DES ACTEURS PIÉGÉS PAR LES STRUCTURES
Matéo Alaluf (Université libre de Bruxelles)

Introduction 67
1. Un même ensemble de mesures 68
2. La formation en alternance 71

3. Un marché de la formation 76
4. À quoi former? 77
5. Comment évaluer? 79
6. Effets de composition ou résultats composites? 82

QUATRIÈME CHAPITRE – RÉFLEXIONS SUR UNE PROBLÉMATIQUE DE L'INSERTION PROFESSIONNELLE DES JEUNES
Claude Laflamme (Université de Sherbrooke)

Introduction 89
1. La formation professionnelle 93
1.1 L'enjeu des savoirs 93
1.2 Des stratégies à l'égard des savoirs 98
2. La transition professionnelle 100
2.1 Structuration du marché du travail 100
2.1.1 L'élite professionnelle 101
2.1.2 Une main-d'œuvre en attente 102
2.1.3 Une main-d'œuvre déclassée 103
2.2 Des stratégies à l'égard du marché du travail 105
3. L'intégration professionnelle 108
3.1 L'intégration par la socialisation 108
3.2 L'intégration selon la conjoncture 111
Conclusion 113

CINQUIÈME CHAPITRE – INSERTION PROFESSIONNELLE, INSERTION SOCIALE ET FORMATION : UNE PERSPECTIVE CRITIQUE... QUI N'EST PLUS À LA MODE
Antoine Baby (Université Laval)

Introduction 119
1. Un postulat oublié 120
2. Une hypothèse de travail : la baisse tendancielle du travail socialement salarié 123
2.1 Un chômage endémique et chronique 124
2.2 Les taux d'accroissement de l'emploi 126
2.3 Informatisation de la production et mondialisation des marchés 128

2.3.1 Implantation massive et fulgurante des NTI 129
2.3.2 Éclatement du cadre national et mondialisation des marchés 136
3. Le nouveau contexte de l'insertion 141
4. Problématiques de recherche et responsabilité sociale 144
4.1 Les recherches sur l'insertion 144
4.2 Les recherches sur la formation professionnelle 147
5. Revoir notre engagement puisque nous sommes engagés 149

DEUXIÈME PARTIE – LA FORMATION EN ENTREPRISE ET L'INSERTION PROFESSIONNELLE

SIXIÈME CHAPITRE – INSERTION PROFESSIONNELLE DES JEUNES : UN PROBLÈME DE CAPITAL HUMAIN OU DE FILTRE?
Diane-Gabrielle Tremblay (Télé-université)

Introduction 159
1. Un contexte économique dominé par la recherche de l'innovation 160
1.1 Une production diversifiée et de qualité 162
1.2 Concurrence, innovation et transformations du travail 163
2. Les difficultés d'insertion professionnelle : les explications économiques 164
2.1 La théorie du capital humain 165
2.2 La thèse du crible 171
2.3 La théorie de la prospection d'emploi 174
2.4 Critiques à l'égard de la thèse de la prospection d'emploi 176
3. Les entreprises et l'insertion professionnelle des jeunes 176
3.1 La formation dans les entreprises 178
3.2 Les responsables des ressources humaines et les jeunes 181
3.3 Les jeunes et l'insertion professionnelle 182
Conclusion 185

SEPTIÈME CHAPITRE – FORMATION ET NOUVELLE ENTREPRISE : LE POINT DE VUE DES OPÉRATEURS
Pierre Doray et Serge Saint-Amand
(CREDIT-CREST, Université du Québec à Montréal)

Introduction 189
1. La diffusion d'un nouveau modèle d'entreprise 192
2. Les mutations d'un établissement industriel 201
2.1 Un établissement en transformation 201
2.2 Le programme de développement des emplois de production (PRODEMP) 203
3. Le regard des opérateurs 210
3.1 L'adhésion 213
3.2 La participation obligée 220
3.3 L'exclusion organisationnelle 223
3.4 Le refus 225
Conclusion 227

HUITIÈME CHAPITRE – NOUVELLES EXPÉRIENCES SECTORIELLES DE FORMATION : UNE TENDANCE À L'INSTITUTIONNALISATION DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE AU QUÉBEC?
Colette Bernier (Université Laval)

Introduction 235
1. Le modèle de la formation professionnelle mis en cause 236
1.1 Le modèle traditionnel : prédominance de la règle d'ancienneté et faible institutionnalisation de la formation professionnelle 236
1.2 Les mutations du travail : vers un nouveau modèle centré sur la formation professionnelle? 239
2. Des expériences sectorielles et paritaires qui mettent au premier plan les formations scolaires 241
2.1 Quelques expériences sectorielles et paritaires dans des secteurs de pointe 241
2.1.1 La création d'un institut spécialisé de formation dans l'industrie chimique et pétrochimique 242

2.1.2 Les relations entre les entreprises et le système d'éducation dans le secteur de l'aérospatiale 245
2.1.3 L'amorce d'une expérience dans le secteur de l'électricité et de l'électronique 247
2.2 Du modèle d'apprentissage au modèle scolaire dans les métiers traditionnels 248
2.2.1 Une expérience en cours dans l'industrie des services automobiles du Québec 249
2.2.2 Des expériences en cours dans le secteur de la construction 250
2.3 Dans le secteur financier : une tradition déjà ancrée d'instituts sectoriels de formation 252
Conclusion 254

NEUVIÈME CHAPITRE – MODERNISATION ORGANISATIONNELLE ET INDIVIDUALISATION : LA DOUBLE GENÈSE DE L'ENJEU ÉDUCATIF DANS L'ENTREPRISE
Christian Maroy (Institut des sciences du travail, Université catholique de Louvain)

Introduction 263
1. Tendances globales : développement et internalisation de la formation au sein du monde productif 264
2. Deux pistes d'interprétation de l'enjeu croissant de la formation continue dans l'entreprise 269
3. Une recherche sur l'interaction logique de formation et logique d'organisation 273
3.1 Une logique de formation technique et adaptative dans le cadre du maintien des principes du taylorisme 276
3.2 Logique de formation globale et changement de l'organisation de la production 277
3.3 Deux exemples contrastés 279
Conclusion 284

DIXIÈME CHAPITRE – FORMATION POSTSCOLAIRE ET IDENTITÉS SOCIALES ET PROFESSIONNELLES, EN FRANCE
Claude Dubar (CEREQ)

Introduction		289
1.	Évolution des problématiques d'analyse de la formation (1960-1990)	289
2.	Trois recherches collectives sur les pratiques de formation postscolaire	293
2.1	Un dispositif d'insertion sociale et professionnelle	294
2.2	Le système de formation-carrière du Service de la production thermique (EDF)	296
2.3	Innovations de formation dans six grandes entreprises privées	298
3.	Les mécanismes de la socialisation professionnelle comme construction de formes identitaires par une double transaction	306
3.1	Une théorie de la double transaction	307
3.2	Sur la notion de formes identitaires	310

INTRODUCTION

POUR UNE ANALYSE PARADIGMATIQUE DE LA FORMATION ET DE L'INSERTION PROFESSIONNELLE

CLAUDE LAFLAMME
Université de Sherbrooke

Nous assistons, depuis au moins une décennie, à une restructuration des économies nationales axée principalement sur la mondialisation des marchés. L'ouverture des marchés, tant en Europe avec le marché commun qu'en Amérique avec le traité de libre-échange États-Unis-Canada-Mexique, serait la solution aux problèmes économiques des sociétés postindustrielles. La concurrence entre les pays devient intense et les entreprises sont à la recherche de l'innovation à la fois dans les produits et dans l'organisation de la production. La technologie et la formation de la main-d'œuvre deviennent des enjeux dominants dans ces sociétés. La technologie permet, entre autres, un accroissement de la production et une diminution des coûts de cette production et, d'autre part, la formation fournit une main-d'œuvre dont l'esprit est ouvert à l'égard de l'innovation et de la manipulation de cette nouvelle technologie. Les savoirs et les connaissances théoriques, comme le soulignait Bell (1976) dans son analyse de la société postindustrielle, jouent un rôle de plus en plus important dans la production et dans la richesse économique.

Par ailleurs, pendant que la formation devient un facteur omniprésent dans la production, un nombre important de jeunes sont écartés de celle-ci. En effet, malgré son caractère imparfait parce qu'il ne tient pas compte du nombre de prestataires de l'aide sociale et des personnes qui ont cessé provisoirement ou de manière définitive de chercher de l'emploi, le taux de chômage constitue un indicateur de l'état du marché du travail. Depuis 1989, les pays OCDE-Europe maintiennent un taux de chômage supérieur à 8 %. Pendant cette période, le Canada est passé de 7,5 à 11,5 %, en janvier 1992 (OCDE, 1992). Au Québec, par exemple, le taux moyen de chômage des quinze dernières années se situe à 10 % et celui des 15-24 ans oscille autour de 36 % atteignant 48 % en

1982. D.-G. Tremblay (1990) a montré une double tendance : d'une part, les jeunes sont plus vulnérables que les adultes et, d'autre part, les plus jeunes des jeunes (15-19 ans) sont encore plus fragiles face au chômage. Et cette réalité se vérifie tant au Canada qu'aux États-Unis. D'ailleurs, on constate que, depuis une quinzaine d'années, tant aux États-Unis qu'au Canada, les taux de chômage s'abaissent alors que l'âge s'accroît.

Comme nous l'avons déjà souligné (Boivin, Laflamme, Baby, 1992), rien ne permet de penser que la situation de l'emploi pour les jeunes est sur le point de s'améliorer. On pourrait citer nombre d'études prospectives à l'appui de cette assertion (Langlois, 1990; Lamonde et Bélanger, 1986; Julien, 1986), mais il suffit de résumer celle de Robinson (1986), conduite, il y a quelques années, à la demande du Comité sénatorial sur la jeunesse. Il a travaillé sur trois scénarios, dont un se situe à mi-chemin entre un scénario résolument optimiste et un autre à caractère pessimiste. Ils tenaient compte de facteurs déterminants de la situation de l'emploi : des facteurs démographiques, des facteurs liés à la consommation, des facteurs reliés à la productivité, à l'évolution des conditions de travail, etc. Selon les diverses variantes inscrites dans le scénario moyen, le taux de chômage réel pour l'ensemble de la population, en l'an 2000, variera entre 14 et 20 %. Dans certaines conditions, il pourrait même atteindre 25 % en l'an 2010. Conformément à la tendance actuelle, les jeunes de moins de vingt-cinq ans seront proportionnellement plus affectés que les autres couches de la population.

L'insertion professionnelle, dans ce contexte d'une demande accrue de formation et d'une technologisation accélérée de la production et d'un taux élevé de chômage, devient un autre enjeu dominant des sociétés postindustrielles. Depuis maintenant une dizaine d'années, des chercheurs s'intéressent intensément à la relation système d'enseignement-système de production et, plus précisément, à l'utilité des différents types de formation (initiale, en entreprise, permanente, continue) dans le travail et dans l'insertion professionnelle. Si, pour certains, l'école doit faire un virage en faveur de l'entreprise, pour d'autres, elle doit rester le lieu de la formation générale et fondamentale alors que la formation professionnelle serait davantage du ressort de l'entreprise. Cette dichotomie, à plusieurs égards manichéenne, exige que soit posé sur elle un regard analytique et critique, car elle repose sur des visions différentes de la relation école-

travail inscrites vraisemblablement dans des visions de la société et de la sociologie toutes aussi différentes. Autrement dit, toute analyse de la relation école-travail et, plus précisément, de la formation et de l'insertion professionnelle s'inscrit dans un paradigme.

1. L'ANALYSE PARADIGMATIQUE

Thomas Kuhn, avec *La structure des révolutions scientifiques* (1983), a largement aidé à faire connaître l'utilité, dans la réflexion sur les sciences sociales, de la notion de paradigme et, partant, de l'analyse paradigmatique. Pour lui, la connaissance scientifique ne se résume pas à une accumulation de savoirs ni au résultat d'une démarche scientifique. Bien au contraire, elle est commandée, voire contrôlée, par des postulats souvent occultes. Ainsi, un paradigme est constitué d'un ensemble de découvertes scientifiques universellement reconnues qui, pendant une certaine période, fournissent à un groupe de chercheurs qui s'identifient à ces découvertes des problèmes et des solutions types. Dans une perspective plus sociologique, Kuhn prétendra qu'un paradigme est «l'ensemble des croyances, des valeurs reconnues et des techniques qui sont communes aux membres d'un groupe donné». Comme le souligne Morin (1991), Kuhn a donné au terme paradigme un sens à la fois fort et flou. D'une part, le paradigme assigne et domine les théories par la méthodologie, les façons de penser, les croyances et les valeurs et, d'autre part, il est imprécis dans la mesure où il recouvre une vision du monde. Malgré les critiques qu'a soulevées cette définition quant à son imprécision et à son insuffisance, elle n'en fixe pas moins les paramètres à l'intérieur desquels opère un champ cognitif et intellectuel où naissent des raisonnements et leur articulation.

Dans le prolongement de cet auteur, Morin (1991), tout en soulignant sa dimension idéale, propose la définition suivante : «un paradigme contient, pour tout discours s'effectuant sous son empire, les concepts fondamentaux ou les catégories maîtresses de l'intelligibilité en même temps que le type de relations logiques d'attraction/répulsion entre ces concepts ou catégories (p. 213)». Autrement dit, tout chercheur connaît, pense, analyse avec les outils, concepts, catégories, inscrits dans un paradigme; il est impossible de se situer au-delà des paradigmes pour examiner, analyser, par exemple, la formation et l'insertion profession-

nelle. Si on ne peut analyser qu'à l'intérieur d'un paradigme, celui-ci impose une sélection, une détermination et un contrôle de la conceptualisation et de la catégorisation. En général, les paradigmes sont antinomiques à l'intérieur d'une discipline, ils coexistent pacifiquement ou belliqueusement. Souvent, selon les périodes historiques, un paradigme peut dominer les autres; il y a, en quelque sorte, une dialectique de la confrontation ou de l'ignorance réciproque entre les paradigmes dans une discipline. Comme le paradigme dominant est profondément enraciné dans la réalité socioculturelle, les conditions de son remplacement exigent de grandes transformations sociales, économiques et politiques. On peut penser au paradigme néo-libéral qui a supplanté le paradigme humaniste des années soixante. Il aura fallu des bouleversements économiques importants, comme la crise de 1980-1982 et 1991-1993, accompagnés de changements politiques (arrivée au pouvoir de Reagan aux États-Unis et de Thatcher en Angleterre) pour voir apparaître le néo-libéralisme. Dans un paradigme, il peut y avoir plusieurs théories qui se nuancent, se complètent, voire se contredisent, les unes les autres sur certains aspects.

Pour les fins de cette introduction, les textes du présent recueil seront regroupés et classifiés en s'inspirant de la démarche de Burrell et Morgan (1979) sur les grands paradigmes dans les sciences sociales et sur quelques courants théoriques greffés à ces paradigmes. Cet exercice apportera peut-être un éclairage analytique sur ces textes en faisant ressortir les postulats sous-jacents aux analyses et aux conclusions. Cependant, toute classification impose une certaine violence symbolique dans la mesure où certains textes sont classés à partir d'une surévaluation de quelques passages. Aussi, le caractère descriptif de certains textes rend difficile, voire périlleux, leur classification, mais la définition du problème et la manière de le décrire peuvent traduire, à certains égards, les postulats d'un paradigme plutôt qu'un autre[1]. En effet, comme les postulats sont souvent implicites, il faut tenter de les déduire de ce qui est explicitement formulé dans le texte. Cette démarche peut produire cette surévaluation. Quoi qu'il en soit, tous les textes de ce recueil re-

1 De plus, cette catégorisation n'a pas la prétention de classer l'ensemble des écrits des auteurs, elle ne s'applique qu'au texte inclus dans ce recueil. À l'intérieur d'un paradigme, il est possible, selon l'objet d'étude, de passer d'un courant théorique à l'autre.

posent non seulement sur une conception de la sociologie comme science, mais aussi sur une conception de la société. Même si tous les auteurs ne sont pas explicites quant à leurs postulats et à leurs axiomes, ceux-ci n'en sont pas moins présents aussi bien dans la définition de leur objet d'étude (la formation et l'insertion professionnelle) que dans l'analyse des composantes de cet objet. Une analyse paradigmatique de la sociologie de la formation et de l'insertion professionnelle et, d'une façon plus générale, de la sociologie permettra de mettre en évidence les postulats dominants qui se structurent, selon Burrell et Morgan (1979), autour d'une conception de la sociologie et de la société.

1.1 Conception de la sociologie

L'axiome central de la démarche de Burrell et Morgan (1979) spécifie que la connaissance du social repose sur une conception de la science et sur une conception de la société. Ainsi, toute théorie et, partant, tout raisonnement analytique reposent sur des principes philosophiques et une conception de la société en termes d'équilibre et de régulation ou de changement radical. Autrement dit, la neutralité et l'objectivité pures de la part d'un chercheur des sciences sociales sont une impossibilité ontologique. Toute conception de la science repose sur des postulats qui sont d'ordre ontologique, épistémologique, de la nature humaine et méthodologique. Ces ordres traduisent des conceptions objectiviste ou subjectiviste de la sociologie qui peuvent être schématiquement présentées de la façon suivante :

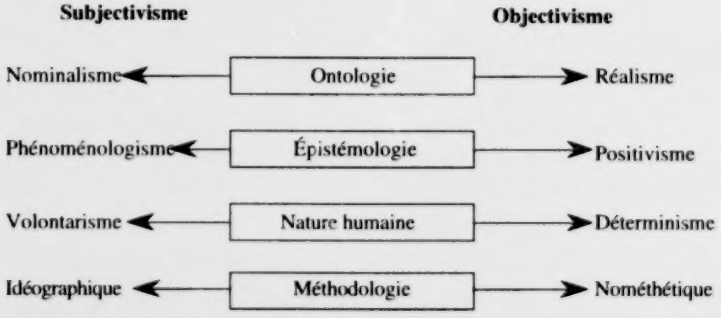


Schéma 1 – Conception de la sociologie

Ces ordres forment un continuum sur lequel les sociologues se situent en fonction de la définition de leur objet d'étude et des théories explicatives utilisées et développées. L'ordre ontologique se réfère à la réalité des objets, des phénomènes, des situations, des événements sur lesquels porte la connaissance. Ainsi, en sociologie se posent des questions concernant le niveau de réalité des phénomènes sociaux (individu, groupe, classe sociale, rôle, statut, institution, etc.). Un groupe social a-t-il une réalité en soi différente de celle de la somme de ses composantes (le tout est-il plus grand que la somme de ses parties?)? Une classe sociale a-t-elle une autre réalité que la somme des individus possesseurs ou non des moyens de production? Le positionnement du chercheur se situe entre les deux extrêmes dont l'un (nominalisme) repose sur une conception du monde social axé sur une création artificielle de l'esprit ou les structures, par exemple, n'ont pas d'existence réelle en dehors de l'esprit; l'autre (réalisme) prétend que ce monde a une réalité observable tout comme la nature et que les faits sociaux doivent être considérés comme des «choses».

Nous sommes en présence de deux réalités fondées sur deux modes de raisonnement antithétiques : le mode synthéticodéductif qui appréhende l'objet à étudier comme une partie d'un tout qui lui confère une signification et le mode analytico-inductif qui examine la partie pour remonter au tout. Le premier mode accorde la primauté aux structures globales, car les parties n'ont pas de réalité intelligible en elles-mêmes; c'est le tout qui leur donne un sens. Ce mode de raisonnement s'apparente au réalisme. Pour le deuxième mode, les structures globales ne sont qu'un dérivé des parties, puisque la réalité n'a de sens que dans ses parties et c'est à partir de l'examen des parties que naît la connaissance. Les structures ne sont que des constructions de l'esprit qui n'ont aucune réalité concrète. Le nominalisme caractérise cette conceptualisation (Coenen-Huther, 1984). En sociologie, la position de Durkheim est généralement qualifiée de réalisme et celle de Weber, de nominalisme.

L'ordre épistémologique est associé à la validité des formes de l'explication scientifique (Herman, 1988) et aux conditions d'utilisation des concepts dans les théories. En sociologie, sont en présence deux courants majeurs le positivisme et le phénoménologisme (antipositivisme). Le premier recherche dans le monde social les régularités et les relations

causales entre les phénomènes, les situations, les événements sociaux. Traditionnellement, sa démarche est hypothético-déductive parce que la connaissance est fondamentalement cumulative et les découvertes procèdent des connaissances antérieures à partir desquelles des hypothèses sont formulées. Le positiviste prétend que l'objet d'investigation scientifique doit être construit en fonction d'une théorie et en rupture avec l'objet de la pratique quotidienne afin d'éviter de tomber dans une sociologie du sens commun. Cependant, le sociologue, comme les êtres humains qu'il étudie, ne peut échapper à la détermination sociale de son activité intellectuelle (Bourdieu *et al.*, 1968). Les postulats fondamentaux sont, comme le souligne Herman (1988) : a) dans le monde social, seuls les faits observables sont analysables scientifiquement ; b) le domaine subjectif, celui de la conscience de l'intuitif, des sentiments, échappe à la science ; c) l'idée de loi générale est au centre du positivisme, puisque son ambition est la prédiction des événements.

Le phénoménologisme, quant à lui, prétend que le monde social n'est pas une réalité externe; c'est, bien au contraire, un construit subjectivement vécu. L'observation neutre détachée des événements et des acteurs est une illusion ontologique : étudier, analyser le monde social c'est le comprendre et, pour le comprendre, il faut le «vivre». Ce n'est qu'à partir de l'étude de la conscience que les acteurs ont du social que naîtra la connaissance.

Les postulats qui se rapportent à la conception de la nature humaine se réfèrent à la relation que l'acteur entretient avec l'environnement social. Autrement dit, qui de l'acteur social ou du contexte social est déterminant dans un événement? À cette question, les réponses se situent sur un continuum dont les extrêmes sont antinomiques. Généralement, ces extrêmes sont le volontarisme et le déterminisme. La position déterministe prétend que les décisions et les comportements de l'acteur social sont déterminés par l'environnement social, culturel et économique. Par exemple, la décision prise par un acteur d'abandonner l'école est déterminée par sa classe sociale d'appartenance. Par ailleurs, la position volontariste repose surtout sur le postulat de la rationalité de l'acteur qui lui permet d'évaluer les avantages et les inconvénients d'une décision, d'une attitude, d'un comportement. Comme ces positions représentent les deux extrêmes du continuum de la conception de la nature

humaine, des positions intermédiaires orientées vers l'un ou l'autre des extrêmes sont présentes dans la documentation sociologique.

Ces ordres de postulats se concrétisent, dans une certaine mesure, dans une méthodologie de recherche qui oriente l'investigation scientifique. Selon que l'examen de la réalité sociale adopte une perspective subjectiviste, la méthodologie de recherche aura un caractère idéographique et, si la perspective est objectiviste, la démarche méthodologique sera nomothétique. La première méthodologie se concrétise dans des recherches qualitatives où le chercheur ou l'acteur sont impliqués dans les situations quotidiennes étudiées de la vie sociale. L'analyse peut se faire à partir, par exemple, d'enregistrement d'entrevues individuelles ou de groupes, de journaux personnels, de biographies, de récits de vie, etc., parce que les intentions et les significations fournies par les acteurs sont privilégiées plutôt que l'explication externaliste des phénomènes sociaux. Ce type de méthodologie délaisse les catégorisations universelles au profit des descriptions minutieuses et de la compréhension intime des comportements sociaux. Par contre, la méthode nomothétique, qui s'inspirent de celle des sciences de la nature, développe des protocoles et des techniques de recherche axées sur la confirmation ou l'infirmation d'hypothèses selon un appareillage statistique et une construction de tests souvent complexes.

En résumé, dans les deux derniers siècles, la réflexion sur le social a été dominée par deux grands courants de pensée : le positivisme et l'idéalisme. Ces courants sont, en sociologie, souvent identifiés à Durkheim et à Weber. Le premier considère la sociologie comme les autres sciences naturelles parce qu'elle partage les mêmes postulats axés sur le réalisme, sur le déterminisme et sur une méthodologie nomothétique. En revanche, le courant idéaliste considère la réalité comme un produit de la construction de l'esprit. Ses postulats vont dans le sens du nominalisme, du phénoménologisme, du volontarisme et d'une méthodologie idéographique.

Les théories et les analyses qui servent de fondement aux études sur la formation et sur l'insertion professionnelle reposent toutes sur une conception de la sociologie. À titre illustratif, nous verrons ultérieurement où se positionnent certaines de ces théories sur le continuum subjectivisme-objectivisme.

1.2 Conception de la société

Selon Burrell et Morgan, la réalité sociale peut être expliquée en insistant ou bien sur l'ordre, sur l'équilibre, sur le consensus, sur la cohésion, sur l'intégration ou bien sur les contradictions, sur les conflits, sur les changements. Bref, dans l'ensemble de la sociologie, on peut distinguer deux grandes perspectives dont l'une se caractérise par la régulation et l'autre par le changement. Si les théories de l'optique régulationniste expliquent les événements sociaux et la réalité sociale en termes d'unité, de système, d'équilibre, de cohésion à maintenir ou à retrouver, celles de l'optique radicale (*radical sociology*, sociologie marxiste et néo-marxiste) expliquent la réalité sociale en termes de conflit, de contradiction, de domination, d'effet de structure et de changement structurel. Soulignons l'aspect radical du changement, dans cette deuxième perspective, parce que la sociologie régulationniste, même si elle insiste sur la cohésion et sur l'intégration, n'exclut pas le changement, puisqu'il est un moment passager dans l'apparition éventuelle d'une nouvelle cohésion et d'un nouvel équilibre.

Les principaux postulats de la sociologie régulationniste se retrouvent dans la théorie structurofonctionnaliste de Parsons (1964a, 1964b) : a) toute société est relativement permanente et sa structure est stable, b) toute société est fortement intégrée et structurée, c) chaque composante et élément d'une société remplit une fonction qui contribue à la permanence du système, d) la structure sociale repose sur des valeurs partagées par les membres de la société.

La sociologie radicale repose aussi sur des postulats qui sont : a) toute société est en changement continuel, b) toute société est composée d'éléments conflictuels et antagonistes, c) chaque élément et composante d'une société participe à sa désintégration et au changement, d) toute société repose sur la domination des uns par les autres (phénomène de l'exploitation).

En bref, d'un côté, la sociologie régulationniste analyse la réalité sociale à la lumière de l'intégration, de la coordination fonctionnelle et du consensus et, de l'autre, la sociologie radicale s'investit du changement, du conflit, de la désintégration et de la domination (schéma 2).

Le croisement du continuum subjectif-objectif (conception de la sociologie) et du continuum changement-régulation (conception de la société) permet d'obtenir quatre quadrants représentant les quatre grands paradigmes en sociologie : le paradigme fonctionnaliste, le paradigme phénoménologique (interprétatif), le paradigme humaniste radical et le paradigme structuraliste radical. Le positionnement des paradigmes, selon des axes, met en évidence la parenté des postulats entre certains paradigmes et l'antinomie des postulats entre les autres. Ainsi, les paradigmes humaniste et structuraliste partagent les mêmes postulats concernant la conception de la société, mais s'opposent quant à leur conception de la sociologie. La situation est semblable quant aux paradigmes phénoménologique et fonctionnaliste, c'est-à-dire une conception partagée de la société en termes de régulation et une conception opposée de la sociologie. Si les paradigmes humaniste et phénoménologique participent à la même conception de la science, ils s'opposent quant à la conception de la société. Toutefois, les caractéristiques qui les opposent sont telles que la communication ou l'échange interparadigmatique est impossible, car ces caractéristiques influencent aussi la construction de l'objet d'étude.

Les auteurs cités sont des représentants, parmi plusieurs, des courants de pensée inscrits dans chaque paradigme. Ce ne sont pas nécessairement les plus représentatifs. Par ailleurs, la position qu'ils occupent dans le plan cartésien montre, d'une part, leur paradigme d'appartenance et, d'autre part, la distance qui les sépare à la fois des autres paradigmes et courants théoriques.

2. D'UN PARADIGME À L'AUTRE

Comme il a été souligné antérieurement, ces paradigmes sont mutuellement exclusifs, c'est-à-dire qu'un paradigme exclut les données, les idées qui ne lui sont pas conformes et, partant, les problèmes qu'il ne reconnaît pas. Par exemple, dans le paradigme fonctionnaliste, on ne s'intéresse pas aux problèmes de conscience dans l'évolution de l'abandon scolaire depuis les dix dernières années. De plus, le mode de raisonnement est différent d'un paradigme à l'autre. Morin (1991) souligne que les difficultés à se comprendre sont d'autant plus grandes

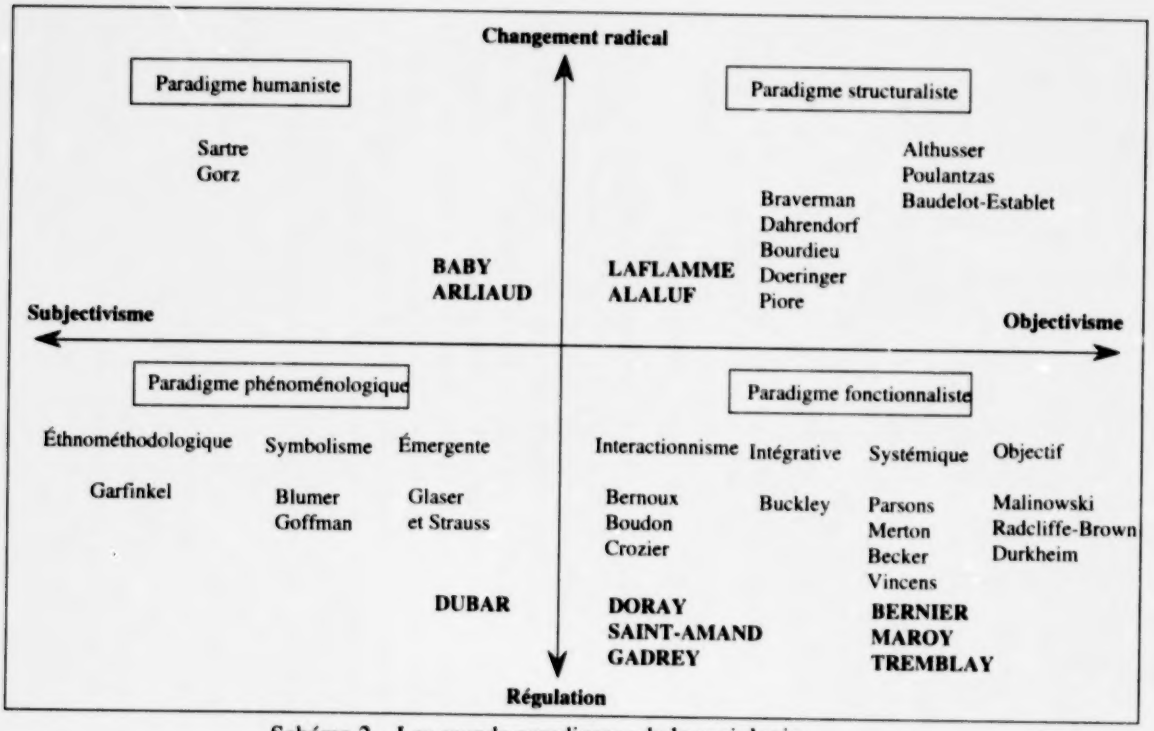


Schéma 2 – Les grands paradigmes de la sociologie

que les paradigmes s'opposent derrière les théories. La difficulté de compréhension d'un paradigme à l'autre tient principalement de l'intraductibilité et de l'incommunicabilité des paradigmes.

2.1 Paradigme fonctionnaliste

Ce paradigme se caractérise principalement par son objectivisme dans la conception de la sociologie et par la régulation quant à la nature de la société. Dans ce paradigme, comme dans tous les autres d'ailleurs, aucune théorie n'illustre les points extrêmes du quadrant, l'objectivisme et la régulation purs. Ce paradigme est dominant en sociologie et dans les sciences sociales.

Les grands courants théoriques qui s'inscrivent dans ce paradigme peuvent être regroupés autour des thèmes suivants : l'objectivisme, le système social, l'intégration et l'interactionnisme. Regardons brièvement les principaux postulats de chacun d'entre eux.

Le courant objectiviste regroupe les théories des précurseurs du fonctionnalisme moderne. Les postulats sont l'unité fonctionnelle de la société (Radcliffe-Brown, 1952), l'universalité de la fonctionnalité (Malinowski, 1926) et l'indispensabilité des éléments fonctionnels (Malinowski, 1926). S'inspirant des sciences de la nature et, plus particulièrement, de la biologie, les grands théoriciens de ce courant, en tête, Durkheim, expliquent l'existence des éléments de la réalité sociale en mettant en évidence la fonction que ces éléments remplissent. Il s'agit, en quelque sorte, d'expliquer les éléments et les événements de la réalité sociale par leurs effets et par leurs conséquences. Durkheim (1963) invite à considérer les faits sociaux comme des «choses» et à les expliquer par d'autres faits sociaux et non par des faits individuels.

Le courant du système social est considéré comme le courant théorique central, majeur, le plus important du paradigme fonctionnaliste. Il s'est développé en réaction à l'objectivisme dont les postulats sont contestés. Merton (1965) leur substitue ceux d'alternative fonctionnelle, d'équivalent fonctionnel, de substitut fonctionnel, de fonction latente, de fonction manifeste et de dysfonction. Autrement dit, un élément culturel ou social remplit toujours au moins l'une de ces fonctions ou, comme l'énonce Merton (1965), «le même élément peut avoir de

multiples fonctions, la même fonction peut être remplie de manières diverses par différents éléments».

De plus, un fait social, par exemple la formation et l'insertion professionnelle, ne peut remplir une fonction que dans une perspective de finalité et qu'à l'intérieur d'un milieu. La notion de système offre donc une réponse conceptuelle à la fois au problème de finalité et à celui du cadre d'analyse. La société devient un ensemble d'éléments en interrelation à l'intérieur d'un tout. Ainsi, elle est conceptualisée comme un système qui peut être divisé en sous-systèmes. Concevoir la société comme un ensemble de parties interdépendantes incite à mettre l'état d'équilibre au centre de la conception. D'ailleurs, cette notion d'équilibre est centrale dans le paradigme fonctionnel, mais des éléments en équilibre ne sont pas forcément statiques.

Parsons (1964a, 1964b) est l'autre représentant majeur de la théorie du système social qu'il qualifie de structurofonctionnaliste. Le système social est conçu comme un «ensemble de personnes en interaction... motivées par une tendance à l'optimisation des gratifications et dont la relation aux situations dans lesquelles elles se trouvent est définie et médiatisée par un système de symboles communs, structurés culturellement» (1964, 5-6). Le système social n'est qu'un des trois systèmes qui structurent l'action : les deux autres sont le système de la personnalité de l'acteur individuel et le système culturel.

En résumé, les concepts de fonction, de système, de structure ainsi que la notion d'équilibre qui leur est liée sont les éléments de la théorie du système social. Cependant, ce courant théorique reste, à certains égards, descriptif puisqu'il n'explique pas le fondement ni l'origine de la fonction étudiée.

Dans le domaine de la formation et de l'insertion professionnelle, une grande partie de la réflexion s'inscrit dans ce courant théorique. En effet, la théorie du capital humain (Becker, 1964) et de la quête d'emploi (Vincens, 1981) adhèrent, souvent implicitement, aux postulats de ce courant.

Regardons brièvement ces postulats qui proviennent de la théorie économique néo-classique. Les acteurs dans le milieu scolaire, aussi bien que ceux sur le marché du travail, sont animés principalement par

une motivation économique, c'est-à-dire par la recherche de la satisfaction maximale de leurs intérêts économiques. Si les employeurs recherchent l'efficacité dans la production à des coûts minimaux, afin de maximiser les profits, les travailleurs et les futurs travailleurs (les étudiants), quant à eux, investissent dans l'éducation, dans la formation et dans l'information dans le but de maximiser le salaire dans les meilleures conditions de travail. Autant les employeurs que les travailleurs sont guidés par la maximisation des gains économiques.

Le marché du travail est le lieu (sous-système) où la compétition est parfaite entre un offreur et un demandeur d'emploi (équilibre) parce que tous les acteurs sont influencés assez également par l'environnement social et économique qui a sensiblement les mêmes effets sur tous. Comme chaque travailleur est responsable de sa situation, si les revenus de certains sont plus élevés et si le chômage est le lot réservé à d'autres, les raisons sont à rechercher dans leur manque de productivité. Le succès personnel résulte des caractéristiques individuelles.

Du côté de l'employeur, comme sa motivation principale est l'augmentation des profits, il est à la recherche d'une main-d'œuvre efficace, c'est-à-dire bien formée, performante et fidèle à l'organisation (Paillé, 1992). En retour, il lui assurera un salaire et des conditions de travail qui inciteront les travailleurs à rester au service de l'organisation. Le «nouveau» courant de gestion des ressources humaines, axé sur la culture d'entreprise (Schein, 1986; Frost *et al.*, 1985), partage ce postulat. Comme l'employeur et le travailleur sont motivés par le gain économique, en retour de l'attachement et de la fidélité du travailleur à l'égard de l'organisation, celle-ci lui assurera des conditions de travail intéressantes. La formation des travailleurs et leur intégration organisationnelle deviennent des enjeux importants devant une concurrence de plus en plus grande. Cependant, les plus petites entreprises hésitent à investir dans la formation de leurs travailleurs par crainte de les perdre au profit d'un concurrent (Béland, Lalande et Roy, 1991). La formation et l'intégration du travailleur deviennent, dans l'ensemble, des enjeux complexes, puisque la problématique se pose différemment dans une grande et dans une petite entreprise. Les textes du présent recueil s'intéressent davantage à la problématique de la formation dans les grandes entreprises que dans les petites.

Par ailleurs, la théorie du capital humain fait aussi ressortir que l'investissement dans la formation donne accès à des emplois qui le rentabilisent. Autrement dit, la décision, pour un individu, est appuyée en grande partie sur l'évaluation anticipée qu'assurent les postes de travail accessibles selon une formation donnée. La décision repose donc principalement sur des critères économiques, c'est-à-dire sur les coûts encourus par la formation (incluant, quand la formation exige un arrêt de travail, le coût d'opportunité dû à l'absence de revenu pendant la formation), sur les risques et sur les bénéfices anticipés (*homo œconomicus*). La formation devient pour le travailleur ce que sont les moyens matériels de production pour le capitaliste : un investissement à rentabiliser (Dubar, 1980). Ce postulat était déjà présent dans la *Richesse des Nations* d'Adam Smith.

> *En effet, il soulignait que «un homme instruit peut être comparé à une de ces couteuses machines* [...]. *Le travail qu'il a appris à exercer, avec un salaire supérieur à celui du travailleur ordinaire, lui permettra de rembourser la totalité des coûts de son éducation avec au moins le même profit qu'il pourrait attendre d'un capital de même valeur»* (cité par Hallack, 1974, 43).

En résumé, la vision de la sociologie et de la société présente dans cette théorie du capital humain permet de l'inscrire dans le courant de pensée systémique (au sens large) du paradigme fonctionnaliste. Quelques auteurs du présent recueil, par leur approche théorique ou descriptive, peuvent être classés dans ce courant. En effet, le texte de D.-G. Tremblay, par l'utilisation de la théorie du capital humain et du «filtre», paraît s'inscrire dans ce courant. L'utilisation du niveau d'éducation ou du diplôme comme facteur d'identification des plus aptes et des plus productifs montre que l'éducation remplit une fonction de sélection. Dans la théorie du filtre, l'éducation devient un moyen qui permet de déceler non seulement les personnes intelligentes, mais aussi celles qui sont capables d'apprendre et, partant, celles qui seront en mesure de recevoir la formation transmise par les entreprises. Les théories du capital humain et de la quête d'emploi deviennent, en quelque sorte, complémentaires de celle du filtre dans la mesure où la première explique la décision de s'instruire et la seconde éclaire la recherche d'information

sur le marché du travail dans le but de trouver un emploi dont le salaire permet de rentabiliser l'investissement dans les études.

Dans leur analyse de la formation, les textes de C. Bernier et C. Maroy, malgré leurs différences dans les conclusions, partagent à plusieurs égards, les mêmes postulats. Autant l'un que l'autre concentrent l'analyse sur la formation à l'intérieur de l'entreprise présentée implicitement comme un système ouvert sur son environnement, mais, à certains égards, dans un état d'équilibre. Malgré le caractère descriptif de ces deux textes (ce qui les rend plus difficiles à classer), l'angle privilégié pour faire la description s'apparente à l'approche systémique. Bernier s'intéresse à l'institutionnalisation de la formation, c'est-à-dire à la fonction remplie par la formation en entreprise et à la manière dont cette fonction est remplie. L'institutionnalisation est un processus qui s'inscrit dans un système et participe éventuellement à son équilibre. Que la fonction formation soit remplie par un organisme à l'intérieur de l'entreprise (formation en entreprise) ou par un organisme extérieur à l'entreprise (école), elle n'en participe pas moins à l'équilibre du système. D'ailleurs, l'institutionnalisation rend la formation fonctionnelle dans le système et participe à son équilibre.

L'analyse présentée dans le texte de C. Maroy montre que l'accroissement de la formation en entreprise s'explique par une rationalisation accrue du procès de production. Et selon les politiques menées par l'entreprise sur les plans de l'organisation et de la gestion de la production, la logique de la formation dans l'entreprise est différente. L'internalisation de la formation serait due à une rupture relative avec le mode d'organisation taylorien du travail et aurait pour but, entre autres, d'adapter la force de travail à la nouvelle réalité et de lui faire intérioriser les nouveaux critères de fonctionnement et de gestion de l'entreprise. L'entreprise est vue comme un système qui retrouve son équilibre par la formation de son personnel aux nouvelles réalités de la production.

Ces trois textes, dans leur présentation et leur analyse de l'insertion professionnelle ou de la formation, s'inscrivent dans le courant systémique (au sens large) dans la mesure où l'entreprise est implicitement présentée comme un système ouvert et la formation remplit une fonction qui lui permet de maintenir ou de retrouver son équilibre.

Par ailleurs, la théorie du capital humain fait aussi ressortir que l'investissement dans la formation donne accès à des emplois qui le rentabilisent. Autrement dit, la décision, pour un individu, est appuyée en grande partie sur l'évaluation anticipée qu'assurent les postes de travail accessibles selon une formation donnée. La décision repose donc principalement sur des critères économiques, c'est-à-dire sur les coûts encourus par la formation (incluant, quand la formation exige un arrêt de travail, le coût d'opportunité dû à l'absence de revenu pendant la formation), sur les risques et sur les bénéfices anticipés (*homo œconomicus*). La formation devient pour le travailleur ce que sont les moyens matériels de production pour le capitaliste : un investissement à rentabiliser (Dubar, 1980). Ce postulat était déjà présent dans la *Richesse des Nations* d'Adam Smith.

> *En effet, il soulignait que «un homme instruit peut être comparé à une de ces couteuses machines* [...]. *Le travail qu'il a appris à exercer avec un salaire supérieur à celui du travailleur ordinaire, lui permettra de rembourser la totalité des coûts de son éducation avec au moins le même profit qu'il pourrait attendre d'un capital de même valeur»* (cité par Hallack, 1974, 43).

En résumé, la vision de la sociologie et de la société présente dans cette théorie du capital humain permet de l'inscrire dans le courant de pensée systémique (au sens large) du paradigme fonctionnaliste. Quelques auteurs du présent recueil, par leur approche théorique ou descriptive, peuvent être classés dans ce courant. En effet, le texte de D.-G. Tremblay, par l'utilisation de la théorie du capital humain et du «filtre», paraît s'inscrire dans ce courant. L'utilisation du niveau d'éducation ou du diplôme comme facteur d'identification des plus aptes et des plus productifs montre que l'éducation remplit une fonction de sélection. Dans la théorie du filtre, l'éducation devient un moyen qui permet de déceler non seulement les personnes intelligentes, mais aussi celles qui sont capables d'apprendre et, partant, celles qui seront en mesure de recevoir la formation transmise par les entreprises. Les théories du capital humain et de la quête d'emploi deviennent, en quelque sorte, complémentaires de celle du filtre dans la mesure où la première explique la décision de s'instruire et la seconde éclaire la recherche d'information

sur le marché du travail dans le but de trouver un emploi dont le salaire permet de rentabiliser l'investissement dans les études.

Dans leur analyse de la formation, les textes de C. Bernier et C. Maroy, malgré leurs différences dans les conclusions, partagent à plusieurs égards, les mêmes postulats. Autant l'un que l'autre concentrent l'analyse sur la formation à l'intérieur de l'entreprise présentée implicitement comme un système ouvert sur son environnement, mais, à certains égards, dans un état d'équilibre. Malgré le caractère descriptif de ces deux textes (ce qui les rend plus difficiles à classer), l'angle privilégié pour faire la description s'apparente à l'approche systémique. Bernier s'intéresse à l'institutionnalisation de la formation, c'est-à-dire à la fonction remplie par la formation en entreprise et à la manière dont cette fonction est remplie. L'institutionnalisation est un processus qui s'inscrit dans un système et participe éventuellement à son équilibre. Que la fonction formation soit remplie par un organisme à l'intérieur de l'entreprise (formation en entreprise) ou par un organisme extérieur à l'entreprise (école), elle n'en participe pas moins à l'équilibre du système. D'ailleurs, l'institutionnalisation rend la formation fonctionnelle dans le système et participe à son équilibre.

L'analyse présentée dans le texte de C. Maroy montre que l'accroissement de la formation en entreprise s'explique par une rationalisation accrue du procès de production. Et selon les politiques menées par l'entreprise sur les plans de l'organisation et de la gestion de la production, la logique de la formation dans l'entreprise est différente. L'internalisation de la formation serait due à une rupture relative avec le mode d'organisation taylorien du travail et aurait pour but, entre autres, d'adapter la force de travail à la nouvelle réalité et de lui faire intérioriser les nouveaux critères de fonctionnement et de gestion de l'entreprise. L'entreprise est vue comme un système qui retrouve son équilibre par la formation de son personnel aux nouvelles réalités de la production.

Ces trois textes, dans leur présentation et leur analyse de l'insertion professionnelle ou de la formation, s'inscrivent dans le courant systémique (au sens large) dans la mesure où l'entreprise est implicitement présentée comme un système ouvert et la formation remplit une fonction qui lui permet de maintenir ou de retrouver son équilibre.

Le courant intégrationniste, même s'il a contesté certains postulats de système social, est, à plusieurs égards, inscrit dans la continuité de l'objectivisme. Ce courant, sans contester les postulats de la régulation, s'est largement inspiré des travaux de Weber, de George Simmel, de George Herbert Mead et il rejette l'analogie avec la biologie dans l'étude de la société. Il faut insister sur la compréhension que l'acteur social possède des phénomènes sociaux.

Ce courant ambitionne une intégration des différentes théories en sciences sociales. Il cherche à répondre à certaines critiques d'origines marxiste et idéaliste germaniques. Par exemple, les tenants de la théorie des dysfonctions bureaucratiques s'inscrivent dans ce courant. Ils analysent l'impact des comportements déviants sur la structure et sur l'équilibre du système (Audet et Larouche, 1988).

La théorie des systèmes morphogéniques, représentée par le «*process model*» de Buckley (1967), souhaite faire la synthèse des différentes théories dans le paradigme fonctionnaliste. Elle cherche à intégrer des éléments de l'interactionnisme avec d'autres de la théorie des systèmes et, aussi, avec quelques idées marxistes. Le système dans cette théorie est davantage basé sur les processus que sur les structures.

Enfin, l'*interactionnisme* se rapproche de plus en plus du paradigme phénoménologique (interprétatif), puisque ce courant met l'accent sur l'individu dans son contexte social immédiat dans une perspective volontariste par opposition à déterministe. Bernoux (1985), dans le cadre des organisations, et Boudon (1973), dans celui des inégalités sociales, ont précisé les postulats de l'interactionnisme : a) l'individu n'accepte jamais d'être considéré comme un moyen au service de buts fixés par l'organisation. Chaque acteur de l'organisation a ses propres buts qui peuvent être conformes, opposés ou déviés par rapport à ceux de l'organisation; b) dans toute organisation, tout acteur conserve une autonomie qu'il utilise plus ou moins. Pour comprendre le fonctionnement d'une organisation, il est nécessaire de considérer cette réalité de la liberté de l'acteur, puisque cette liberté lui permet d'échapper au contrôle organisationnel; c) même si les stratégies de l'acteur sont toujours rationnelles, cette rationalité est limitée. Étant donné les stratégies des autres acteurs, des contraintes organisationnelles et environnementales, l'acteur choisit les stratégies les «moins insatisfaisantes».

Dans son examen des inégalités sociales, Boudon invite à nuancer fortement le postulat du déterminisme social des objectivistes. En effet, il souligne que

> *l'existence de régularités sociales n'implique ni que les comportements individuels puissent être déduits de façon plus ou moins directe des structures sociales ni qu'ils puissent être tenus pour le produit pur et simple de ces structures* (Boudon, 1973, 241).

Ainsi, dans le système d'enseignement, le jeune est à plusieurs occasions confronté à des choix quant à des cours, à des filières, à des orientations professionnelles, et ces choix se font à partir d'une évaluation des coûts, des risques et de bénéfices anticipés (Boudon, 1973). Le postulat fondamental repose sur la rationalité de l'acteur (*homo sociologicus*) et sur la prise de décision à la suite d'une évaluation rationnelle des avantages et des inconvénients en termes de coûts et bénéfices. Toutefois, cette rationalité n'est pas une métarationalité qui transcende toutes les réalités; elle ne fonctionne pas d'une façon identique pour tous, indépendamment de la position de classe sociale de l'acteur. Les notions de coût, de risque et de bénéfice sont relatives à chaque classe sociale (Massot, 1981).

Les théories du courant interactionniste incitent à prendre en compte l'acteur dans son environnement social et à examiner l'interaction entre les deux composantes. Plus précisément, l'acteur devient un analyste de son environnement et un décideur en fonction de son évaluation. La perspective est ainsi plus volontariste que dans les autres courants théoriques.

L'orientation des textes de P. Doray et S. Saint-Amand et de celui de N. Gadrey nous semble s'inscrire dans ce courant théorique. En effet, lorsque Gadrey analyse l'orientation professionnelle à partir des stratégies des individus et du poids des contraintes institutionnelles, elle rejoint, en grande partie, le postulat de la rationalité de l'acteur qui, toutefois, ne transcende pas toutes les réalités sociales. Elle prétend être en présence de deux logiques : la logique scolaire qui impose ou qui conseille le passage par la filière adaptée au rendement scolaire et la logique professionnelle qui se développe à partir des goûts, des aspi-

rations et des aptitudes des élèves. Il y aurait, à certains égards, une négociation entre ces deux logiques de la part de l'individu. Dans une perspective déterministe (qui n'est pas celle de Gadrey), on prétendrait que la logique professionnelle est subordonnée à la logique scolaire.

Dans un autre domaine, Doray et Saint-Amand s'intéressent aux opérateurs dans leurs réactions aux transformations des modes d'insertion dans l'entreprise. Autrement dit, dans la même orientation que le texte précédent, ils examinent les relations entre les stratégies d'insertion des entreprises et celles des individus. La dynamique de l'insertion devient donc un travail d'entreprise qui cherche à mobiliser des individus et un travail d'individu à la recherche d'un emploi.

Même si ces textes ne partagent pas avec la même intensité tous les postulats du réalisme, du positivisme, du déterminisme et du nomothétisme, ils se rapprochent suffisamment les uns des autres dans leur conception de la sociologie et de la société pour être considérés à l'intérieur du grand paradigme fonctionnaliste.

2.2 Paradigme phénoménologique

La compréhension des phénomènes sociaux et de la société à partir des expériences subjectives des acteurs constitue l'orientation, voire le postulat fondamental de ce paradigme. L'explication de la réalité sociale ne peut provenir que du «vécu» et de la conscience des acteurs, puisque l'individu est le créateur actif de sa propre réalité sociale. Cette sociologie à caractère phénoménologique se réclame des conceptions de Kant, de Husserl (1969), de Weber (1971); l'objectif est la description des phénomènes tels qu'ils se présentent à la conscience. Si, pour le positivisme, les faits sociaux doivent être conceptualisés comme un ordre objectif, pour le phénoménologisme ces mêmes faits relèvent d'une réalité mouvante, dépendante de la subjectivité humaine. Dans ce paradigme, on procède, à certains égards, comme dans le paradigme fonctionnaliste, puisqu'il ne nie pas plus la réalité extérieure à l'individu que le second nie l'existence des faits de conscience, mais chacun met entre parenthèses le postulat de l'autre. La régulation ou la conception de la société est un autre postulat sur lequel s'entendent les deux paradigmes.

Schutz (1973) est le représentant le plus affirmé et le plus connu de ce paradigme. Il s'agit, selon lui, de prendre pour point de départ des analyses l'acteur individuel et non le système, l'institution ou le groupe. L'analyse doit se concentrer davantage sur les processus que sur les systèmes. Ainsi, la sociologie a pour fonction de reconstruire les processus par lesquels les faits sociaux sont produits par l'individu.

Comme dans le paradigme fonctionnaliste, plusieurs courants théoriques s'inscrivent dans le paradigme phénoménologiste et chacun de ces courants se distingue, entre autres, par l'intensité de leur adhésion aux postulats fondamentaux. Ainsi, on peut souligner l'ethnométhodologie (Garfinkel, 1967), l'interactionnisme symbolique (Blumer, 1968; Goffman, 1959) et la «théorie émergente» (*grounded theory*) (Glaser et Strauss, 1973). Pour ces courants, les activités de la vie quotidienne et les états de conscience qui y sont liés sont des objets privilégiés d'étude pour la sociologie.

Pour l'ethnométhodologie, les symboles et les significations qui rendent possible la communication et l'interaction entre les individus n'ont d'existence que dans les descriptions fournies par ces individus (Dreitzel, 1970; Leiter, 1980) et les catégories conceptuelles émergent de la vie quotidienne (Glaser et Strauss, 1973). Pour l'interactionnisme symbolique, il y a trois postulats fondamentaux : a) les individus réagissent aux situations, aux événements en fonction de la signification qu'ils ont pour eux; b) cette signification est un produit de l'interaction sociale; c) cette signification est modifiable en fonction de l'environnement social de l'individu (Blumer, 1969). Autrement dit, la signification que donne l'individu aux événements est fonction de l'environnement social. Si l'environnement change, la signification est susceptible de changer.

Quant à l'approche de la «théorie émergente», c'est par l'observation de la réalité sociale que des régularités émergent et donnent naissance à des concepts et non par la vérification d'hypothèses préétablies. De ces analyses successives d'observations concrètes émergent des explications qui donneront naissance à ce que Glaser et Strauss qualifient de *grounded theory*.

Les méthodologies utilisées dans ce paradigme sont à caractère qualitatif : histoire de vie, récit de vie, biographie sociale, entrevue non directive, etc. Comme ces techniques reposent sur la communication directe de l'acteur, elles permettent de construire et d'analyser la réalité à partir de la conscience qu'il en a. Les régularités ne résulteront pas d'une construction du chercheur, mais surgiront des discours des acteurs.

À plusieurs égards, le texte de C. Dubar s'inscrit dans cette approche de la théorie émergente, puisqu'à partir des catégorisations mises en œuvre par les individus, il tire des abstractions généralisantes. Cet auteur prétend que les individus ne sont pas mécaniquement déterminés; ils sont, bien au contraire, en mesure de justifier de façon cohérente leurs pratiques. L'explication sociologique doit être axée à la fois sur les manières dont les individus anticipent leur avenir à partir de leur passé et sur celles par lesquelles ils entrent en interaction avec les acteurs significatifs. À partir de ces postulats à caractère phénoménologique, la socialisation devient pour les individus une construction de leur identité sociale et professionnelle.

2.3 Le paradigme radical humaniste

La sociologie, dans ce paradigme, s'inscrit dans le changement radical d'un point de vue subjectif. Cette sociologie partage quelques postulats avec celle du paradigme interprétatif, puisqu'elle est aussi nominaliste, antipositiviste, volontariste et idéographique. Cependant, le changement radical est au centre de sa réflexion, puisqu'elle présente une vision de la société dans laquelle il faut transcender les limites de l'ordre social.

La conscience de l'acteur est dominée par la superstructure idéologique qui l'aliène. La sociologie étudie et analyse cette réalité dans le but d'aider la prise de conscience des acteurs et, partant, de provoquer des changements sociaux radicaux qui permettent l'épanouissement de la personne. La prise de conscience de l'exploitation, de la domination de certains par d'autres devient un élément central de ce paradigme.

Les origines intellectuelles puisent à la même source que celles du paradigme interprétatif ou phénoménologique : l'idéalisme allemand. Si Kant et Husserl ont été les inspirateurs du paradigme phénoménolo-

gique, Hegel et, principalement, Marx sont à la base du paradigme radical humaniste. C'est à travers les travaux du jeune Marx qui réinterprète la pensée de Hegel qu'on retrouve les assises de l'humanisme radical.

Ce paradigme s'est plus récemment concrétisé dans les travaux de l'École de Frankfort et, plus précisément, dans ceux, entre autres, de Habermas et Marcuse. Du côté français, les philosophes existentialistes, centrés autour de Sartre, ont participé au développement de ce paradigme. Tous ces penseurs ont en commun de développer leur analyse de la société autour des concepts de contradiction, de modes de production, de formes de domination, d'aliénation, d'émancipation.

Les récentes analyses de Gorz (1983, 1988, 1991) sur la position du travail, sur l'idéologie économique, sur la restructuration du marché du travail, sur la réduction du temps de travail et sur la formation s'inscrivent dans ce paradigme. Son objectif est la désaliénation et la prise de conscience du travailleur de la fonction idéologique qui se cache dans la logique de l'économique capitaliste. C'est par la réduction du temps de travail que l'individu pourra consacrer plus de temps au travail autonome, facteur de désaliénation. Tout travailleur doit nécessairement consacrer un certain nombre d'heures par semaine au travail hétéronome (aliénant) pour faire fonctionner l'économie et s'assurer un revenu. Aussi bien que ce temps consacré au travail hétéronome soit le plus court possible. D'autre part, comme la technologie est de plus en plus efficace, la quantité de travail hétéronome nécessaire a tendance à diminuer, il faut le partager entre tous les travailleurs et toutes les travailleuses. Dans le travail autonome, l'individu développera ses aptitudes et ses potentialités.

Ces analyses montrent aussi comment l'individu développera ses capacités intellectuelles et manuelles dans le travail autonome. À certains égards, ces analyses peuvent être éclairantes pour la formulation de la problématique de l'insertion professionnelle et de la formation tant initiale qu'en entreprise. Contrairement aux courants théoriques qui s'inscrivent dans les paradigmes fonctionnaliste et phénoménologique où l'analyse de la formation et de l'insertion professionnelle a pour but de les rendre fonctionnelles dans une perspective de régulation sociale, dans le paradigme radical humaniste, l'analyse a pour but une désalié-

nation de l'individu par une transformation radicale de la formation et de l'insertion professionnelle.

A. Baby dans son texte adopte à la fois une perspective critique et, dans une certaine mesure, dénonciatoire à l'égard de l'insertion professionnelle comme voie royale de l'insertion sociale. Il soulève que, très souvent, les analyses de l'insertion professionnelle qui s'inscrivent dans les paradigmes fonctionnaliste et phénoménologique s'appuient consciemment ou non sur l'idéologie du travail et le présente comme l'unique moyen, par l'intermédiaire d'un salaire, de s'insérer socialement. Ces analyses tiennent pour acquis «qu'il y a du travail et un salaire pour tout le monde et que le moment où tout le monde en aura n'est qu'une question de temps».

Plutôt que de reprendre à son compte la démonstration de Gorz, il préfère instaurer au rang d'hypothèse la «baisse tendancielle de la proportion de travail humain socialement salarié nécessaire à la production de notre existence». Le travail ne serait plus un puissant facteur d'insertion sociale, puisqu'il diminue en importance dans la vie active. Son hypothèse est, à bien des égards, à contrepied des hypothèses formulées dans les courants de pensée du capital humain, de la quête d'emploi, de l'employabilité qui voient dans la formation le moyen de régler le problème de l'insertion professionnelle. Il invite les chercheurs à prendre partie pour les jeunes qui ont de plus en plus de difficulté à s'insérer autant dans le travail que dans la société. L'investigation sociologique doit non seulement démasquer les rouages de l'exploitation, mais être aussi à la recherche de nouvelles voies pour les jeunes tant dans la formation que dans l'insertion professionnelle.

À certains égards, le texte de M. Arliaud peut être classé dans ce paradigme parce qu'il questionne, dans la suite de Gorz, la possibilité de fournir du travail à tous et le type de formation initiale à donner aux jeunes dans ce contexte. Ce texte présente beaucoup plus des interrogations qu'une analyse de l'insertion professionnelle. Par les questions qu'il pose sur le caractère intégrateur des analyses de l'insertion professionnelle ainsi que sur la problématique de la novation, il s'apparente aux interrogations du paradigme humaniste radical. Cependant, quand il soulève l'influence de l'ambiant culturel sur la formulation d'une problématique, il se rapproche sur l'axe subjectif-objectif des positivistes

et du déterminisme dans la nature humaine. Même s'il se classe dans le paradigme humaniste radical, il se situe près de l'intersection des axes.

2.4 Paradigme structuraliste radical

Les analystes et les théoriciens qui se situent dans ce paradigme sont partisans d'une sociologie radicale d'un point de vue objectif. Ils partagent avec ceux du paradigme fonctionnaliste la vision de la sociologie, mais s'en éloignent quant à la conception de la société qui doit être radicalement changée. La finalité de la sociologie est axée sur ce changement. La définition des objets d'étude s'articule autour des conflits structuraux, des modes de domination et des contradictions inhérentes au système capitaliste.

Si, pour les humanistes radicaux, les changements passent par la prise de conscience des sujets, pour les structuralistes, comme les structures sont la cause de l'aliénation, les changements doivent être menés à ce niveau. L'analyse porte, entre autres, sur les contradictions inscrites dans les structures. Par exemple, l'examen de Baudelot et Establet (1971) du système d'enseignement français montre que, contrairement à l'idéologie de la démocratisation et de l'accessibilité, le système d'enseignement, par sa structure et par son fonctionnement, participe à la division de la société en classes sociales.

Les assises intellectuelles de ce paradigme proviennent principalement de la période de maturité de Marx, c'est-à-dire à la suite de ce qu'Althusser (1969) a appelé la «coupure épistémologique» dans l'œuvre de Marx. À partir de cette coupure avec une conception anthropologique idéaliste, la dialectique a cessé d'être appliquée à l'idée comme chez Hegel, pour être appliquée à la vie, à la réalité. Les représentants de cette conception de la science sociale et de la société sont, entre autres, Poulantzas (1968) et Althusser (1970). Pour celui-ci, le système d'enseignement est un appareil idéologique d'état dont la fonction est d'éduquer les jeunes à une conscience professionnelle, morale, civique, d'ouvrier ou de patron selon le niveau d'enseignement. De plus, l'école comme d'autres appareils idéologiques (religieux, familial, politique, culturel, etc.) doit participer à la reproduction des conditions de la production capitaliste, c'est-à-dire des structures par lesquelles la domination et l'exploitation restent possibles dans la société.

La préparation professionnelle des jeunes ainsi que la formation en entreprise des travailleurs s'inscrivent, en quelque sorte, dans une perspective idéologique, puisqu'elles visent à maintenir les travailleurs dans leur position de domination et à accepter cette position. Parce que la société capitaliste est divisée en classes sociales (position de classe), il faut des institutions dont la fonction est de fournir, de préparer des individus capables d'occuper ces positions (Poulantzas, 1968). Le système d'enseignement devient, malgré sa relative autonomie, le fournisseur, par la sélection, d'individus aptes à occuper ces positions.

Certains analystes du marché du travail s'inscrivent dans ce paradigme. En effet, le courant théorique axé sur la dualisation du marché du travail montre que le système capitaliste donne naissance à cette division pour son fonctionnement. Selon Doeringer et Piore (1971), la division du marché du travail en deux segments est principalement due au développement technologique. Le marché primaire est constitué par les emplois concentrés dans les grandes entreprises syndiquées et, partant, ils présentent des caractéristiques intéressantes telles que des salaires élevés, des conditions de travail avantageuses, une stabilité, des possibilités de promotion. Le marché secondaire se caractérise par des emplois mal rémunérés, instables et non syndiqués.

Gordon *et al.* (1973) expliquent que cette segmentation du marché de l'emploi est apparue lors de la transition entre le capitalisme concurrentiel et le capitalisme monopolistique. Elle a visé à freiner la montée de la classe ouvrière, tout en assurant à la classe possédante le contrôle de la production. Le rôle de l'éducation dans ce contexte est d'assurer aux enfants de la classe favorisée les emplois du marché primaire.

Dans le présent recueil, le texte d'Alaluf peut être classé dans ce paradigme. Il explique la situation des jeunes en chômage par un effet de structure, bien davantage que par la réalité, le manque de formation des jeunes, telle que définie par les acteurs. La formation, plus précisément l'offre de formation, ne peut se comprendre qu'en tant que situation structurelle. Autrement dit, la compréhension des structures est, comme le souligne Alaluf, plus éclairante que celle des stratégies d'acteur. Celles-ci sont traversées par les exigences, par les déterminations qui sont présentes à un moment donné dans la société. Par exemple, la

formation ne pourrait-elle pas être une mesure pour rendre actifs les chômeurs, c'est-à-dire pour les rendre employables, même si les postes de travail sont en nombre insuffisant. Le chômage, dans la société capitaliste, ne constitue une pression à la baisse des salaires que dans la mesure où les chômeurs sont actifs sur le marché du travail.

Enfin, mon texte sur une problématique de l'insertion professionnelle des jeunes peut aussi être classé dans ce paradigme étant donné, entre autres, les courants théoriques auxquels il se réfère : le courant de la reproduction pour l'analyse de la formation professionnelle et celui de la segmentation du marché du travail pour comprendre la transition professionnelle des jeunes. C'est par l'analyse des structures plutôt que par celle des stratégies des acteurs qu'on peut comprendre l'insertion professionnelle des jeunes. D'ailleurs, la capacité d'accueil du marché du travail devient un élément structurel fondamental pour la compréhension de l'insertion professionnelle. Quelles que soient les stratégies des acteurs, le marché du travail sera toujours le facteur déterminant de l'insertion professionnelle.

Ces deux derniers textes partagent, à certains égards, une vision commune de la sociologie et de la société. La sociologie présente dans ces textes possède principalement des caractéristiques de réalisme, de positivisme, de déterminisme et de nomothétisme. Par ailleurs, l'analyse s'inscrit dans un changement de la société, car la structure existante participe, dans une large mesure, à sa reproduction. La formation, par exemple, permet une reproduction des classes sociales et rend les chômeurs actifs sur un marché du travail segmenté.

Enfin, le lecteur constatera que les textes sont regroupés en fonction des thèmes abordés plutôt que selon leur appartenance paradigmatique. Dans la première partie, les auteurs examinent la situation de l'orientation scolaire et professionnelle des jeunes dans le cadre d'une insertion professionnelle de plus en plus difficile (N. Gadrey), le marché de la formation (M. Alaluf) et, finalement, la construction de l'insertion professionnelle comme objet d'étude (M. Arliaud, C. Laflamme, A. Baby). Comme chacun des textes privilégie une orientation paradigmatique, certains adoptent une perspective résolument critique et sug-

gèrent des pistes de réflexion et de questionnement susceptibles de redéfinir cet objet d'étude; d'autres sont plus descriptifs.

Quant aux textes de la deuxième partie, ils examinent la réalité dans l'entreprise et, plus précisément, l'intégration professionnelle des jeunes (D.-G. Tremblay), de même que la position de la formation dans l'entreprise selon qu'elle est axée sur les ressources du système d'enseignement (C. Bernier) ou selon les ressources internes à l'entreprise (C. Maroy). Cette formation provoque des réactions de la part des travailleurs (P. Doray et S. Saint-Amand) et ces réactions influencent l'implantation de la politique de formation dans l'entreprise. Le dernier texte (C. Dubar) du recueil présente une perspective différente, dans la mesure où il examine la construction de l'identité professionnelle des travailleurs.

RÉFÉRENCES

ALTHUSSER, L. (1969).
Pour Marx. Paris : François Maspero.

ALTHUSSER, L. (1970).
Idéologie et appareils idéologiques d'état. *La Pensée*, juin.

AUDET, M. et LAROUCHE, V. (1988).
Paradigmes, écoles de pensée et théories en relations industrielles. *Relations industrielles, 43*(1), 3-31.

BAUDELOT, C. et ESTABLET, R. (1971).
L'école capitaliste en France. Paris : François Maspero.

BECKER, G.S. (1964).
Human capital. New York : Columbia University Press.

BÉLAND, P., LALANDE, D. et ROY, N. (1991).
Le développement des compétences : le défi des années 90. Québec : Ministère de la Main-d'œuvre, de la Sécurité du revenu et de la Formation professionnelle.

BELL, D. (1976).
Vers la société postindustrielle. Paris : Laffont.

BERGER, P.L. (1971).
Invitation to sociology. A humanistic perspective. Harmond-Sworth : Penguin Books.

BERNOUX, P. (1985).
La sociologie des organisations. Paris : Seuil.

BLUMER, H. (1968).
Society as symbolic interaction. *In* Manis, G. et Meltzer, B.N. (éd.), *Symbolic interaction*. Boston : Allyn and Bacon.

BLUMER, H. (1969).
Symbolic interactionism. Meppel : Brom.

BOIVIN, H., LAFLAMME, C. et BABY, A. (1992).
Tendances structurelles et conjoncturelles affectant le contexte de l'insertion professionnelle des jeunes. Document CRO, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.

BOUDON, R. (1973).
L'inégalité des chances. Paris : Armand Colin.

BOUDON, R. (1975).
Remarques sur la logique de la demande d'éducation, explications culturalistes et explicatives néo-individualistes. Communication préparée pour la réunion du Comité de recherche sur la stratification sociale de l'Association internationale de sociologie, Genève.

BOURDIEU, P., CHAMBOREDON, J.C. et PASSERON, J.C. (1968).
Le métier de sociologue. Paris : Mouton/Bordas.

BOURDIEU, P. et PASSERON, J.C. (1970).
La reproduction. Paris : Éditions de Minuit.

BUCKLEY, W. (1967).
Sociology and modern systems theory. Englewood Cliffs (NJ) : Prentice-Hall.

BURRELL, G. et MORGAN, G. (1979).
Sociological paradigms and organisational analysis. Londres : Heinemann.

COENEN-HUTHER, J. (1984).
Le fonctionnalisme en sociologie : et après? Bruxelles : Éditions de l'Université de Bruxelles.

CROZIER, M. et FRIEDBERG, E. (1977).
L'acteur et le système. Paris : Seuil.

DAHRENDORF, R. (1959).
Class and class conflict in industrial society. Stanford : Stanford University Press.

DOERINGER, O. et PIORE, M. (1971).
Internal labor market and manpower training. Lexington (MA) : Heath Lexington Books.

DREITZEL, H.P. (éd.) (1970).
Recent sociology. Londres : MacMillan.

DUBAR, C. (1980).
Formation permanente et contradictions sociales. Paris : Éditions sociales.

DURKHEIM, E. (1963).
Les règles de la méthode sociologique. Paris : Presses universitaires de France.

FROST, P.J., MOORE, L.F., REISLOUIS, M., LUNDBERG, C.C. et MARTIN, J. (1985).
Organizational culture. Beverly Hills : Sage Publications.

GARFINKEL, M. (1967).
Studies in ethnomethodology. Englewood Cliffs (NJ) : Prentice-Hall.

GLASER, B.G. et STRAUSS, A.L. (1973).
The discovery of grounded theory : Strategies for qualitative research. Chicago : Aldine Publishing Company.

GOFFMAN, E. (1959).
The presentative of self in everyday life. New York : Doubleday Anchor Books.

GORDON, D., REICH, M. et EDWARD, R. (1973).
A theory of labor market segmentation. *American economic review, 63*.

GORZ, A. (1983).
Les chemins du paradis. Paris : Galilée.

GORZ, A. (1988).
Métamorphoses du travail. Quête du sens. Paris : Galilée.

GORZ, A. (1991).
Capitalisme, socialisme, écologie. Paris : Galilée.

HALLACK, J. (1974).
À qui profite l'école. Paris : Presses universitaires de France.

HERMAN, J. (1988).
Les langages de la sociologie. Paris : Presses universitaires de France.

HUSSERL, E. (1969).
Phenomenology and the crisis of philosophy. New York : Harper.

JULIEN, P.A. (1986).
L'impact des NTI sur l'économie québécoise. *Interface, 7*(6).

KUHN, T. (1983).
La structure des révolutions scientifiques. Paris : Flammarion.

LAMONDE, P. et BÉLANGER, J.P. (1986).
L'utopie du plein-emploi. Montréal : Boréal.

LANGLOIS, S. (1990).
Formes d'emploi. *In* Langlois, S. *et al.* (éd.), *La société québécoise en tendances 1960-1990*. Québec : Institut québécois de recherche sur la culture.

LEITER, K. (1980).
A Primer on ethnomethodology. New York : Oxford University Press.

MALINOWSKI, B. (1926).
Anthropology. *Encyclopedia Britannica*. London, First Supplementory Volume.

MASSOT, A. (1981).
Cheminements scolaires dans l'école québécoise après la réforme. *Les Cahiers d'A.S.O.P.E., V*. Québec : Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval.

MERTON, R.K. (1965).
Éléments de théorie et de méthode sociologique. Paris : Plon.

MORIN, E. (1991).
Les idées. Paris : Seuil.

OCDE (1992).
Principaux indicateurs économiques. Paris : Mars.

PAILLÉ, P. (1992).
L'expérience de l'intégration organisationnelle des jeunes travailleurs dans des petites et moyennes entreprises du secteur manufacturier : l'univers des PMJ. Thèse de doctorat, Faculté des études supérieures, Université de Montréal.

PARSONS, T. (1964a).
Essays in sociological theory. New York : Free Press.

PARSONS, T. (1964b).
The social system. New York : Free Press.

POULANTZAS, N. (1968).
Pouvoir politique et classes sociales. Paris : François Maspero.

RADCLIFFE-BROWN, A.R. (1952).
Structure and function in primitive society. London : Cohen and West.

ROBINSON, J.B. (1986).
Jeunesse : un plan d'action. Ottawa : Comité sénatorial sur la jeunesse.

ROSE, A.M. (1962).
A systematic summary of symbolic interaction theory. *In* Rose, A.M. (éd.), *Human behavior and social processes*. London : Routledge and Kegan Paul.

SARTRE, J.P. (1960).
Questions de méthode. Paris : Gallimard, Collection idées.

SCHEIN, E.H. (1986).
Organizational culture and leadership. San Francisco : Jossey-Bass.

SCHUTZ, A. (1973).
On phenomenology and social relations. Selected writings. Edited with an Introduction by Helmut R. Wagner, Chicago : University of Chicago Press.

TREMBLAY, D.G. (1990).
Économie du travail. Montréal : Albert Saint-Martin.

VINCENS, J. (1981).
L'insertion dans la vie active. *L'insertion professionnelle des jeunes à la sortie des études postsecondaires*. Bruxelles : Institut des sciences du travail, Université catholique de Louvain.

WEBER, M. (1971).
Économie et société. Paris : Plon.

PREMIÈRE PARTIE

LA FORMATION INITIALE ET L'INSERTION PROFESSIONNELLE

PREMIER CHAPITRE

RÉFLEXIONS INSPIRÉES PAR UN OBJET GIGOGNE : L'INSERTION PROFESSIONNELLE

MICHEL ARLIAUD
LEST-CNRS
Aix-en-Provence

1. UNE AMBIGUÏTÉ SYMPTOMATIQUE?

Rien n'est peut être moins clair, aujourd'hui, que la définition des trois termes – formation, travail, rationalité socioéconomique – qui constituent le cadre problématique de nos prochaines réflexions. Les formes empiriques relativement définies et stables auxquelles renvoyaient ces notions, hier encore, dans le cadre d'une société primordialement salariale paraissent aujourd'hui davantage diversifiées, mouvantes et en cours de réarticulation.

De prime abord, en effet, la réunion de ces trois termes paraît assez résolument «adéquationniste». Autrement dit, elle suggère d'énoncer ce qui peut l'être, concrètement et positivement, quant aux modalités de formation qui assurent la meilleure adéquation de la force de travail à ses conditions historiques d'usage. Vieux souci et vieux débat, propres à un type d'historicité où la société se bâtit, primordialement, au travers de son modèle de développement économique. Forme légitime d'organisation sociale, comme d'autres, parce que et tant que socialement convenue mais qui, à bien considérer les enseignements de l'histoire et de l'ethnologie, est arbitraire et donc révisable.

Mais il saute aux yeux que, sitôt posée cette invitation, apparaissent d'autres questions qui nous entraînent peu ou prou hors de son espace de pertinence : ainsi, certaines sont relatives à la possibilité même de fournir des emplois à tous et, corrélativement sans doute, d'autres esquissent un déplacement du problème de l'insertion professionnelle vers celui de l'insertion sociale et ouvrent la question du rôle que la formation initiale se devrait de remplir sur ce plan.

Les mots qui se cherchent et les questions qui s'entrelacent ont, à nos yeux, valeur de symptôme : en premier lieu, celui de l'amorce d'un travail de redéfinition de la fonction de formateur mais, plus fondamentalement encore, d'une interrogation radicale sur les principes et modalités d'organisation et de fonctionnement de la société auxquels, implicitement ou explicitement, toute instance de socialisation se réfère. Mais cette lecture ne relève-t-elle pas largement d'un pathos à la française?

2. DES VERTUS DU COMPARATIF

Parce que l'ethnocentrisme est, selon la formule expressive de Grignon et Passeron (1989), le «sol natal de toute description», il ne faut jamais exclure que la formation des objets scientifiques doive autant ou plus à des raisons socioculturelles qu'à leur pertinence intrinsèque et il ne faut pas négliger les conséquences proprement scientifiques d'un tel constat. À ce titre, sans parler d'autres raisons, la démarche comparative est irremplaçable.

Il est, en effet, des sujets où, pathétique aidant (?), la «tentation du prophétisme» ou, plus simplement, celle de l'emphase, prennent primordialement racine dans le terreau de l'émoi collectif. On se souvient – le propos est le même bien qu'il ne s'agisse pas d'émoi – à quels élans se sont livrés, dans les années soixante, en pleine expansion, les chantres de la «civilisation des loisirs» ou des «40 000 heures», portés sans doute, au-delà de l'examen objectif des données sur la réduction du temps de travail, par un ensemble d'aspirations collectives.

La France vit aujourd'hui, assez dramatiquement, la question du chômage. Tout récemment, un grand hebdomadaire[1] publiait un manifeste pour l'emploi, posant «l'exclusion permanente de plus de 10 % de la population active» comme immorale, dangereuse et coûteuse. Quatorze présidents directeurs généraux de grandes sociétés, signataires de ce texte, prennent ainsi, publiquement, avec quelque solennité, l'engagement de ne recourir aux licenciements qu'en toute dernière extrémité. Telle pourrait être la forme historique typique du civisme dans une société dont bien des commentateurs ont noté l'indifférence relative vis-à-vis du redressement d'un certain nombre d'indicateurs économiques, à l'excep-

1 *Le Nouvel Observateur, 1443*, juillet 1992.

tion, précisément, de celui de l'emploi. Les chercheurs en sciences sociales le voudraient-ils qu'ils ne sauraient totalement échapper à cet ambiant culturel. Sauf à prendre une pleine mesure de la singularité virtuelle des «subjectivités sociétales» face aux données.

L'intérêt que revêtent la composition internationale de notre groupe de travail et le souci, affiché par ses promoteurs, de le conduire à adopter une posture comparative sera, dès lors, d'autant plus grand qu'au travers de l'effort collectif de définition des objets scientifiques, se jouera aussi la capacité de mieux exercer un jugement quant à la généralité et à la gravité des enjeux sociaux ou humains qui les sous-tendent. La comparaison des données y contribuera pour une part; la confrontation des problématiques et des hypothèses, dont notre propos est ici de dire qu'elles pouvaient procéder d'autre chose que de seuls constats objectifs, pourrait être d'un intérêt aussi grand.

Pour autant qu'a été entonné cet hymne comparatiste, on se gardera bien de prétendre représenter, ni même synthétiser, une «perspective européenne». Celle-ci, si elle existe, se lira peut-être davantage en creux et de l'extérieur, par ceux qui, ne participant pas forcément aux mêmes mouvements collectifs de problématisation, seront davantage à même d'en percevoir la singularité.

Notre propos se limitera à quelques réflexions, trop rapides et trop peu articulées, inspirées par l'état d'une réflexion collective qui a été amorcée au cours de 1989, au Laboratoire d'économie et de sociologie du travail (LEST) à Aix-en-Provence en France, et qui poursuit chaotiquement son cours tant, précisément, est difficile la gestion du rapport au pathos.

3. LA PROBLÉMATIQUE DE LA NOVATION

En dépit des risques que comporte une présentation lapidaire, il convient de tenter de rendre compte des attendus d'un raisonnement qui conduit à poser ici comme hypothèse que, par-delà la question de l'insertion professionnelle – qui justifie l'ensemble conséquent des travaux consacrés à ce qu'on désigne usuellement comme la «relation formation-emploi» – se pose aujourd'hui celle des conditions de l'insertion sociale et, pour tout dire, de l'état du lien social et de son avenir (Arliaud, 1989).

C'est probablement, bien que paradoxalement, l'apparition de la crise qui a favorisé l'émergence d'un ensemble de travaux qui sont autant de contributions à la définition de la «société salariale» et/ou du «rapport salarial». La nébuleuse des «régulationnistes», notamment, a ainsi mis à jour la cohérence de ce système en assemblant de façon pertinente l'aspect proprement économique des variables de la théorie keynésienne et des analyses, plus traditionnellement sociologiques, relatives à l'organisation du travail et aux modes de vie. Schématiquement, ces travaux ont établi qu'un «ordre des choses» s'était historiquement constitué, conforme à un régime d'accumulation, qui, par le truchement de certaines formes institutionnelles et de codifications, était devenu le destin «normal» du plus grand nombre. S'est ainsi élaborée l'intelligibilité globale d'une scansion des trajectoires et des pratiques : de l'école à l'emploi, du travail salarié à la consommation. Dans ce régime, le dissensus, parfois violent, constituait moins une mise en cause radicale d'un mode de développement – économique en l'occurrence – qu'une tentative de modifier le principe de répartition. L'invention sociale d'une mode de régulation est ainsi une forme d'orchestration de tensions et de luttes qui procèdent, contre toute apparence, d'un accord profond sur un bien commun : la croissance. C'est dire à quel point les choses pouvaient faire sens.

La problématique de la novation tire les enseignements de la force de cet ordre des choses objectivé dans des règles et des institutions et de sa prégnance dans les esprits. Et elle pose comme une contradiction majeure l'apparition de mécanismes durables de disqualification par rapport au maintien ou à l'entrée dans ce «jeu». Ceux-ci sont de deux ordres : d'une part, avec l'apparition d'un «nouveau paradigme productif», la mise en cause croissante de qualifications ajustées au cadre taylorien (Iribarne, 1989); d'autre part, avec la saturation des besoins en matière de biens industriels et la tertiarisation croissante de l'économie, une double tendance au freinage de la croissance et à l'amoindrissement du pouvoir régulateur de l'État. Elle ouvre donc l'hypothèse d'un dérèglement fondamental de la cohérence du système qui, affectant les formes de l'existence collective (cadres sociaux et temporalités sociales liés au travail notamment), constitue une menace pour la cohésion sociale et induit un travail de recomposition de nouvelles conventions et d'un autre arbitraire culturel. La novation n'est donc ni la quête exhaustive de tous les

changements qui, de façon quasi continue, s'opèrent dans la société, ni l'application d'une théorie du changement social préétablie conceptuellement. Elle est un mouvement de problématisation qui, partant du double constat de la prégnance de la société salariale dans les pratiques et les représentations et de sa «panne» probable, appelle à porter le regard sur les lieux empiriques où la contradiction travaille. C'est dire qu'elle partage largement le sentiment de ceux qui se demandent aujourd'hui ce que socialiser veut dire.

4. Insertion professionnelle et insertion sociale

L'ensemble des mesures gouvernementales qui, depuis 1975, ont été prises en France en matière de lutte contre le chômage est révélateur, dans son incohérence relative (Montelh et Morgensztern, 1990), à la fois du peu de crédit qui a été accordé au départ à l'hypothèse d'un chômage structurel et de la prise de conscience progressive que la question de l'insertion sociale devait être traitée en propre et séparément du schéma de l'insertion professionnelle. La création du revenu minimum d'insertion (RMI) symbolise, plus que toute autre mesure, une inflexion de l'action publique vers une problématique de la citoyenneté (qui atteste, à sa manière, que le politique participe pleinement du sentiment de gravité et d'insécurité qui hante la conscience collective).

Mais, «à l'épreuve des faits», le RMI révèle autant la prégnance de la société salariale qu'il ne contribue à favoriser l'émergence d'autres formes, socialement légitimes, d'existence (Autes, 1992). Travailleurs sociaux et représentants de la société civile vivent, dans les comités locaux d'insertion (CLI), la difficulté de sortir d'une vision des choses où l'existence sociale se pense à partir du travail. Du coup, même bienveillant, l'examen d'un dossier prend insidieusement la voie d'une évaluation d'employabilité, condamnant d'autant plus rigoureusement à la mort sociale ceux qui, sur ce registre, cumulent les manques et les handicaps (Pitrou, Bitboul et Lemaire, 1992).

Les «RMIstes» eux-mêmes ne sont pas les derniers, du reste, à exprimer des attentes en matière d'emploi, irréductibles à la seule dimension financière des choses qui, toutefois, importe du point de vue de leur autonomie (Lemaire et Pitrou, 1992). C'est sans doute la faiblesse

des analyses, par ailleurs assez percutantes, de Gorz (1988) que d'avoir exclusivement souligné la dimension hétéronomie de la sphère du travail et d'avoir sous-estimé le fait que celui-ci constitue, en dépit de tout, aujourd'hui encore, l'un des registres majeurs de l'échange et de l'intersubjectivité. Barel, dont les analyses sont, à bien des égards, voisines de celles de Gorz, conclut les siennes de façon plus nuancée et contradictoire : le «Grand intégrateur» (Barel, 1990) que serait historiquement devenu le travail, il y a quatre siècles environ, lui paraît tout autant en voie de désagrégation mais reste néanmoins le principe majeur qui, faute qu'un autre se soit fait jour, tient les hommes en rapport signifiant.

À l'hypothèse, originellement dominante, d'une dualisation qui séparerait de manière quasi étanche et stable deux populations distinctes à tous égards, l'observation des choses et, notamment, l'analyse des alternances chômage/emploi tend aujourd'hui à opposer le dessin de contours plus flous, à concevoir, pour une population assez large, des passages alternatifs d'un espace à l'autre. Ce faisant, elle conduit à considérer ces expériences du monde comme relativement plus propices à l'invention de solutions matérielles et symboliques porteuses d'avenir que la «ghettoïsation». Les jeunes en situation d'arrêt ou d'échec scolaire apparaissent, à cet égard, comme un «terrain» privilégié. Les travaux de Roulleau-Berger (1991) s'attachent à saisir les formes de novation culturelle et sociale dans ces «espaces intermédiaires» où quelques politiques publiques tentent d'assurer la gestion de populations «flottantes» au regard d'un modèle antérieur qui assurait de façon quasi continue la transition de l'école à l'emploi stable.

En toute hypothèse, ce que font apparaître les débats contradictoires sur l'insertion, le plus souvent marqués en fait par une problématique de l'intégration, c'est qu'il ne saurait y avoir, en la matière, de diagnostic, pessimiste ou optimiste, qui ne soit fondé dans une forme de normativité du chercheur. N'y a-t-il pas, à bien y réfléchir, une forme, fût-elle minimale, de socialité jusque dans l'échange de la seringue dans un groupe de toxicomanes?[2] Il paraît donc toujours valide, en pratique

2 Cette remarque nous est inspirée par les travaux, menés au LEST par Fabre, sur la question du sida et par les discussions auxquelles ils ont donné lieu dans le cadre d'un groupe de réflexion sur l'insertion.

sociologique, de se référer à la double capacité qu'avait Durkheim d'être, en quelque sorte, émotionnellement et normativement au monde – l'invention de l'anomie aurait-elle été, sans cela, concevable? – et apte à transposer cette expérience en questions objectivables. Au fond, ce n'est qu'une conception objectiviste de l'objectivation qui peut conduire à nier ce que la recherche doit au rapport fondamental du chercheur à sa culture.

5. LA FORMATION : CROYANCES ET RÉALITÉS

Chacun sait qu'en France, indépendamment des déterminants macroéconomiques d'un sous-emploi persistant, le chômage résulte d'une inadéquation relative de l'offre et de la demande de travail et que certains secteurs souffrent soit de ne pouvoir recruter, soit d'improductivité relative de leur ressource humaine. Certains travaux se sont attachés à l'analyse d'un ensemble de changements de l'appareil productif (particulièrement aux incidences organisationnelles des transformations technologiques des entreprises et des transformations de leur rapport au marché) qui permettent de rendre raison des difficultés pratiques dont témoignent, à leur manière, les responsables d'entreprises. Bien que le paysage industriel soit encore assez composite – le taylorisme est, dans certains secteurs, loin d'être mort – il est peu douteux qu'un nouveau paradigme productif (Iribarne, 1989) est en cours d'émergence, qu'il a des conséquences sur les qualifications requises et qu'il implique de nouveaux apprentissages auxquels, pour partie, le système d'enseignement peut contribuer[3].

Pour autant, rien ne paraît plus flou que certains diagnostics qui circulent comme des lieux communs autour de l'image des «exclus de l'abstrait». Et ce n'est pas le moindre des paradoxes de l'époque que, dans un pays où l'opposition doctrinale entre école et entreprise et entre formation générale et formation pratique a toujours été des plus vives, surgisse ainsi une sorte de consensus sur le culte de l'abstraction et de l'investissement en formation.

3 Le système d'enseignement, au sens classique du terme, ne paraît toutefois pas à même d'intervenir d'emblée de manière efficace sur certains requisits des nouvelles situations de travail. L'apparition de fonctions d'interface école-entreprise cherche, en France, à résoudre ces difficultés.

Sur le terrain, cette croyance et la fébrilité qui lui est associée sont loin[4] de se traduire en diagnostics précis et en objectifs définis en conséquence. Entre une entreprise qui lance un programme de formation dans le cadre de dispositifs publics (financés par l'État) sans être capable de discerner ce qui l'emporte, dans ses propres mobiles, entre la volonté de favoriser l'adaptation de son personnel aux postes de travail et celle d'augmenter sa capacité de reclassement dans l'hypothèse d'un licenciement (!) et une autre qui, située au plus haut niveau de la technologie et au cœur de la compétition internationale, engage des actions de formation qui visent à l'appropriation d'une philosophie et de méthodes de la «qualité totale», il y a, pour le moins, incommensurabilité des raisons de croire et d'agir.

Un excellent article de Merle (1992), qui prend appui sur les réflexions du comité de pilotage d'un programme de recherche sur «la formation et l'apprentissage des adultes peu qualifiés», confirme, entre autres choses, que l'engouement qu'ont suscité certaines méthodologies qui visent à développer ce qu'on appelle l'éducabilité cognitive tiendrait à leurs vertus présumées quant à l'augmentation des capacités d'abstraction; au point que leurs détracteurs les qualifient de «méthodes d'apprentissage sans contenu». L'auteur s'emploie à montrer que la thèse d'un prétendu déficit en matière de capacité d'abstraction ne résiste pas à l'analyse du travail réel et que le problème de l'adaptation au poste se pose davantage en termes d'adéquation entre les processus d'apprentissage et les requisits nouveaux de la tâche. Et de conclure : l'engouement pour ces outils ne proviendrait-il pas plus, très précisément, de la difficulté à décrire les contours de ces emplois qui ne sont ni réductibles à une série de tâches purement routinières, ni appréhendables à travers le savoir-faire des métiers traditionnels? Le projet même «d'apprendre à apprendre» ne peut que rassurer des employeurs et des formateurs qui sont bien en peine d'établir des «référentiels d'emploi» et *a fortiori* de les traduire en «référentiels pédagogiques» (Merle, 1992).

Nos propres observations nous conduiraient à considérer que les retombées réelles de ces actions se situent, dans bien des cas, dans

4 Ce point de vue procède largement d'un constat opéré dans le cadre d'une recherche en cours sur l'investissement immatériel.

l'effet de mobilisation psychique qu'elles produisent chez des travailleurs jusque-là souvent aussi peu appelés à s'exprimer qu'accoutumés à être pris en compte dans l'entreprise. Les employeurs y voient alors la preuve que leurs convictions étaient fondées. En revanche, peu prévoient les effets que ces dispositions nouvelles produisent en matière de revendications organisationnelles, salariales et de classification. C'est dire qu'au total il reste aux formateurs un travail considérable à faire en matière d'élucidation de la demande de formation, aussi bien qu'en matière de réflexion sur ses conséquences réelles. L'incantation, en effet, risque de ne valoir qu'un temps et les espoirs des uns et des autres pourraient être suivis d'un douloureux désenchantement.

6. UNE «PANNE» DE L'ÉCONOMIQUE?

Les macroéconomistes mesurent aujourd'hui le confort que leur assurait l'adéquation des instruments des politiques keynésiennes à la marche du système économique. Depuis la crise, les hybridations théoriques et pratiques des politiques témoignent d'une difficulté profonde à rendre raison et à agir. Au temps de l'espoir du retour à la croissance succède à présent une prudence pronostique qui, elle aussi, en dit long.

Un récent rapport d'un groupe de travail réuni sous l'égide du Commissariat général du plan (Roustang, 1991) tente de faire le point sur les questions cruciales de la croissance et de l'emploi et d'ouvrir des perspectives sur ce que pourrait être une société qui s'organiserait matériellement de façon différente et assurerait ainsi une nouvelle forme de cohésion sociale. Ses conclusions ne sont pas, en effet, très optimistes pour quiconque a peine à concevoir ou à admettre un autre principe d'organisation sociale que celui de la société salariale. Schématiquement, le raisonnement se déploie à partir d'une série de constats : saturation du marché des biens industriels, faiblesse des gains de productivité dans le tertiaire (tertiaire «relationnel» particulièrement), augmentation relative des prix des services et, par contre, coup final, insuffisance du développement de ce secteur au regard des besoins en emplois. Au total, la tertiarisation de l'économie serait au principe d'une baisse tendancielle de la productivité globale qui, elle même, limiterait les possibilités de croissance. Limitation qui, dans le cadre français, tient aussi à la volonté des pouvoirs publics de stabiliser, pour des raisons politiques, les

prélèvements obligatoires, restreignant par là même la capacité de l'État de créer des emplois. D'aucuns estiment, de surcroît, que le scénario d'un développement de l'emploi tertiaire à bas salaires serait culturellement et politiquement inaccepté[5]. Les États-Unis, notamment, ont pris ce chemin qui, vu de France, ne paraît guère glorieux et semble assez proche de l'hypothèse de Gorz suivant laquelle la population performante économiquement pourrait recourir à une nouvelle forme de domesticité en puisant dans le secteur des travailleurs sans qualification. Quant à la Suède, la conjonction d'un haut niveau de compétitivité industrielle et de caractéristiques culturelles lui ont fait préférer une option où, par le biais d'un haut niveau des prélèvements obligatoires, l'État peut continuer d'opérer sa fonction régulatrice. Il y aurait ainsi des mécanismes structurels universels et des réponses «sociétales» différentes à la fois en raison des capacités économiques et des conceptions de la société.

La thèse du déclin de l'emploi n'est pas admise partout ni par tous. Certains de ses tenants voient comme un signe des temps et de la justesse de leurs analyses dans le fait qu'un numéro de la revue de l'institut national de la statistique et des études économiques[6] – haut lieu de la légitimité en matière de macroéconomie – est composé d'articles qui, pour partie, accréditent la thèse d'un rapport entre tertiarisation et baisse de la productivité globale. Mais des questions et objections demeurent qui valent d'être prises en considération : le tertiaire n'est pas, par essence, voué à la faiblesse de la productivité (le secteur de l'informatique en témoigne); le tertiaire non marchand souffre plus d'une absence de mode de régulation que d'une incapacité intrinsèque à améliorer son niveau d'efficience; le ralentissement de la croissance n'est pas la cause inéluctable de la non-création d'emplois; etc.

Il n'est pas possible de faire ici un bilan complet sur un débat qui vaut mieux qu'au titre d'une simple controverse. La question, en ef-

5 «La plupart des français veulent un emploi, mais un vrai, à temps plein et bien payé et non sur contrat à durée déterminée. Tout le reste n'est que petit boulot, affecté d'une image négative de précarité et de marginalité» peut-on lire dans un dossier du magazine économique *L'Expansion* (n° du 18 juin au 1er juillet 1992) intitulé Croissance sans emploi : le mal français.

6 La productivité - Tendances et facteurs explicatifs. *Économie et statistique, 237-238*, novembre-décembre 1990.

fet, apparaît tout à fait cruciale eu égard à ses conséquences sociales. Des auteurs comme Gorz et Barel l'ont, à notre sens, un peu rapidement réglée : leur édifice critique tient en effet largement au bien-fondé de ce diagnostic. Reste, en toute hypothèse, la réalité et sa rigueur : chômage et précarité se développent en dépit de quelques «bouffées» de croissance et un nombre croissant de jeunes apprennent le monde autrement que la génération de leurs parents. De ce qui pourrait être l'amorce d'une inéluctable et profonde mutation culturelle, faut-il craindre ou espérer? Telle est la question qui hante, plus ou moins clairement, l'esprit du temps. Des raisons de pencher vers l'une ou l'autre interprétation ne manquent pas. Que révèlent nos hypothèses de notre rapport au monde et de nos cultures? Et en quoi ces dispositions culturelles sont-elles susceptibles de faire advenir la réalité future d'une manière ou d'une autre?

RÉFÉRENCES

ARLIAUD, M. (1989)
Efficacité productive, novation et cohésion sociale. Éléments d'un débat. *Rapport scientifique*. LEST-CNRS.

AUTES, M. (1992).
Le RMI : une politique de fortune. *Sociétés contemporaines, 9*.

BAREL, Y. (1990).
Le grand intégrateur. *Connexions, 56*.

D'IRIBARNE, A. (1989).
La compétitivité. Défi social, enjeu éducatif. *Sociétés en mouvement*, Presses du CNRS.

GORZ, A. (1988).
Métamorphoses du travail. Quête du sens. Paris : Galilée.

GRIGNON, C. et PASSERON, J.C. (1989).
Le savant et le populaire. Misérabilisme et populisme en sociologie et en littérature. Paris : Gallimard.

LEMAIRE, M. et PITROU, A. (1992).
Allocation et insertion, un couple inséparable. LEST-CNRS.

MERLE, V. (1992).
Manières de faire, manières d'apprendre. Transformations des situations de travail et éducabilité cognitive. *L'orientation scolaire et professionnelle, 21*(1), 13-26.

MONTELH, B. et MORGENSZTERN, F. (1990).
Quinze ans de politique pour l'emploi des jeunes en France. *Problèmes économiques*, 2, 182.

PITROU, A., BITBOUL, M.H. et LEMAIRE, M. (1991).
Quelle insertion pour les incassables? *In Le RMI à l'épreuve des faits*. Syros.

ROULLEAU-BERGER, L. (1991).
La ville intervalle. Jeunes entre centre et banlieue. *Réponses sociologiques*. Paris : Klincksieck.

ROUSTANG, G. (1991).
Emploi - croissance - société. Commissariat du Plan. Paris : La Documentation Française.

DEUXIÈME CHAPITRE

ORIENTATION SCOLAIRE ET INSERTION PROFESSIONNELLE

NICOLE GADREY
LASTREE-CLERSE
Université de Lille

INTRODUCTION

Comment s'interroger sur l'insertion professionnelle, alors que le chômage continue à augmenter en France et que les approches en termes d'adéquation entre formation et emploi dans le cadre d'une planification centralisée sont considérées comme inopérantes pour rendre compte des relations entre système éducatif et système productif?

Dès la constitution de ce champ de recherche, les questions liées au passage de l'école à la vie active, de l'enfance à l'âge adulte se sont trouvées au centre des travaux portant sur la jeunesse. Le cheminement temporel de jeunes socialisés à travers des instances qui les orientent, les forment, leur attribuent un statut est étudié pendant la période de transition qu'est l'adolescence. L'émergence de la question juvénile apparaît d'ailleurs étroitement liée au développement des dispositifs chargés d'encadrer des enfants que la seule socialisation familiale ne prépare plus à la vie active.

Les recherches sur l'insertion professionnelle portent la marque de cette double préoccupation : étudier un processus diachronique qui implique le passage par différentes instances de socialisation qui organisent la transition entre école et emploi. Pourtant, comme le rappelle le bilan assez récent des recherches françaises sur l'insertion (Tanguy, 1986), l'appareil statistique d'observation des entrées dans la vie active mis en place au niveau national par le CEREQ, qui fournit des données chiffrées sur la situation des jeunes neuf mois après leur sortie du système scolaire, favorise une conception instantanéiste de l'insertion, marquée par les théories adéquationnistes. Les enquêtes de cheminement qui permettent d'analyser la succession des positions occupées pendant cinq ans, permettent une reconstitution partielle des trajectoires, mais elles se focali-

sent sur les emplois occupés dans la période postscolaire, et ne fournissent que des indications limitées sur les processus de passage par des statuts de plus en plus nombreux, entre formation, chômage et emploi dont les frontières sont de plus en plus floues.

1. INSERTION ET ORIENTATION

Comment étudier ces processus? Des travaux, menés entre 1982 et 1985 dans le cadre de la mise en place de nouveaux dispositifs de formation pour les jeunes au chômage sortis sans diplôme du système scolaire, ont tenté d'explorer l'insertion comme enchaînement temporel de positions, comme succession de statuts, plus ou moins stables, attribués par des institutions (qui ne sont plus seulement l'école ou l'entreprise), qui orientent, forment et insèrent selon des règles et des procédures spécifiques (Dubar *et al.*, 1987). L'ouvrage met en évidence les divergences et même les contradictions entre la façon dont les différents acteurs impliqués dans le processus d'insertion (jeunes, formateurs, animateurs, décideurs politiques...) envisagent le déroulement temporel (continuité/rupture par exemple) et la succession des statuts et des positions.

Pour les acteurs institutionnels, la sortie du système scolaire sans diplôme constitue une rupture dans un processus de socialisation continue, qui mène l'enfant de la famille à l'école, puis à l'emploi. Le dispositif d'insertion vise à réduire cette rupture en instituant une nouvelle continuité, par le passage de l'école au dispositif d'insertion, puis à l'emploi. Puisque les logiques de certification scolaire ont échoué; il s'agit de mettre en place une progression (des stages d'insertion sociale aux stages de qualification) qui permette de reconstruire une orientation que le système scolaire a mal gérée en pratiquant la relégation ou l'affectation forcée dans des filières ou des spécialités dévalorisées. La place de la démarche d'orientation, entre les stages d'insertion et de qualification, ou au début du processus apparaît mal définie et témoigne de la difficulté de la prise en compte par les acteurs institutionnels de cette fonction décisive dans les dispositifs d'insertion.

Pour les jeunes, la sortie de l'école est une rupture différemment vécue : acceptation résignée du verdict scolaire, révolte à l'égard d'une institution qui refuse de les comprendre, sentiment d'exclusion à l'égard d'un système qui les a rejetés sans diplôme.

Mais la démarche temporelle conçue par les acteurs institutionnels : école → dispositif d'insertion → emploi ne rencontre les aspirations que d'une minorité de ces jeunes. Seuls ceux qui n'ont pas pu achever un cursus scolaire correspondant à une orientation acceptée, voire choisie, considèrent le passage par le dispositif d'insertion comme une étape nécessaire, qui leur permet d'acquérir la certification recherchée avant d'accéder à l'emploi. Pour les autres, l'échec scolaire entraîne le refus ou la dévalorisation des formations non liées à l'emploi. Le passage de l'école à l'entreprise leur paraît la seule démarche rationnelle; ils sont en complet décalage par rapport aux offres de stage, surtout s'il s'agit de rattrapage scolaire ou de modules d'orientation. Ceux qui ont vécu, dans le système scolaire, une orientation imposée dans une filière de relégation ou une spécialité non choisie, considèrent qu'il est trop tard pour inverser le processus : ils pensent soit qu'ils n'ont plus d'avenir, soit que la seule façon de s'en sortir est de trouver un emploi stable, à partir duquel ils puissent éventuellement se former et progresser.

À partir de ces réflexions sur la place de l'orientation dans la démarche de construction et de mise en œuvre de dispositifs d'insertion, il nous semble que la compréhension des processus de transition entre école et emploi nécessite non seulement la prise en compte d'une période suffisamment longue après la sortie de l'école pour analyser les différents types de trajectoires alternant des périodes de chômage, de formation, d'emploi, mais aussi la prise en compte des trajectoires scolaires, en particulier des paliers d'orientation, qui apparaissent comme des moments décisifs, insuffisamment étudiés, puisque seuls les résultats en sont donnés à travers le niveau d'études initiales atteint ou la spécialité de la filière suivie.

Comment étudier l'orientation dans le système scolaire, pour mieux comprendre les difficultés de l'insertion professionnelle? Il nous semble que les mêmes préoccupations de prise en compte du temps et des instances concernées permettent de saisir comment se construisent des trajectoires scolaires, marquées par une succession de passages choisis ou contraints qui influent fortement sur la construction des projets professionnels des jeunes et leur façon de concevoir l'entrée dans la vie active d'une part, qui portent la marque des logiques sociales dominantes

chez les principaux acteurs institutionnels de l'orientation (professeurs, directeurs d'établissement, conseillers d'orientation...) d'autre part.

L'orientation apparaît comme un phénomène complexe, éclaté, qui fait intervenir une multiplicité d'instances, à différents paliers du système éducatif, selon des procédures et des règles spécifiques. Le terme même d'orientation scolaire et professionnelle témoigne de l'ambiguïté des tentatives de rapprochement entre des logiques scolaires qui fondent les décisions d'orientation sur l'évaluation des résultats des élèves, et des logiques professionnelles qui fonderaient les choix d'orientation des élèves sur le test de leurs goûts, de leurs aspirations, de leurs aptitudes. L'histoire de l'orientation en France porte la trace de cette ambiguïté. L'orientation professionnelle naît des préoccupations de placement dans l'emploi des jeunes qui sortent de l'apprentissage. Dans la période actuelle, l'orientation, étroitement liée à l'évaluation de la valeur scolaire, est partie intégrante du système éducatif. Les professeurs, et surtout les directeurs d'établissement, voient leur rôle s'accroître dans les processus d'orientation, alors même qu'ils considèrent cette fonction comme accessoire, voire niée.

Au-delà des aspects institutionnels, les pratiques réelles d'orientation, le jeu des acteurs en présence, la confrontation des logiques sociales permettent de saisir la difficile, voire impossible, articulation entre l'attribution aux élèves, par les professeurs et les directeurs d'établissement, d'une valeur scolaire qui impose ou qui conseille le passage par telle ou telle filière, et l'émergence de projets professionnels qui se construisent en dehors de et même contre l'école, sans lien avec les conditions effectives d'accès et les réalités d'exercice des emplois existants.

2. INSTANCES, PROCÉDURES ET ACTEURS DE L'ORIENTATION

À partir des données d'une enquête en cours de réalisation dans la région Nord-Pas de Calais, ont été analysées les modalités complexes de la demande d'orientation qui implique plusieurs types d'acteurs, qui est étalée dans le temps et qui se joue dans plusieurs lieux institutionnels.

L'orientation en fin de troisième, par exemple, s'étale sur un semestre, de la formulation des premiers vœux au milieu de l'année scolaire

à l'affectation définitive dans un établissement. Il s'agit à la fois d'une procédure administrative (établissement de documents transmis de la famille à l'établissement et, réciproquement, prise de décisions selon des critères plus ou moins formalisés par le conseil de classe, par les directeurs d'établissement, par les commissions d'affectation) et d'un processus de négociation entre les élèves et leurs familles d'une part, les acteurs institutionnels des établissements d'origine ou d'accueil d'autre part. La complexité de l'analyse des pratiques réelles d'orientation tient du mélange indissociable d'une forte standardisation administrative, et des adaptations, variées suivant les lieux et les acteurs, d'un processus à étages multiples. Sous l'uniformité du déroulement des procédures formalisées : information, premiers vœux des élèves, vœux définitifs, décision du conseil de classe, possibilité d'appel de cette décision, affectation définitive, apparaissent des zones d'incertitude que les différents acteurs tentent de maîtriser. La description qu'ils donnent de ces procédures et du rôle qu'ils jouent illustre la place ambiguë de l'orientation dans le système scolaire, à la fois considérée comme centrale, mais maintenue à la périphérie.

La plupart des conseillers d'orientation font commencer le processus dès les séances d'information qu'ils organisent. Ils pensent que les professeurs ont un rôle décisif en attribuant aux élèves une valeur scolaire qui leur ouvre des filières ou des spécialités. Le rôle des conseillers consiste à amener les élèves à formuler des choix en rapport avec cette valeur scolaire; ils considèrent qu'ils jouent un rôle d'information et de conseil, mais n'ont pas le pouvoir de décision.

La grande majorité des professeurs développent une conception paradoxale de leur rôle dans le processus d'orientation. Ils considèrent qu'ils n'ont pas la maîtrise de la décision, ou même souvent qu'ils n'ont pas à intervenir dans la construction de projets dont l'élève et sa famille sont les seuls responsables. En même temps, ils insistent sur le rôle des conseils de classe qui, en attribuant une valeur scolaire, décident si les vœux émis par l'élève en matière d'orientation scolaire sont compatibles avec le niveau atteint, et fixent donc le type de filière qu'il va suivre (en fin de troisième, l'élève est, par exemple, déclaré apte ou non à passer en deuxième), et même, au-delà, bien que cet aspect du processus ne soit

pas formalisé, la spécialité à laquelle il est susceptible d'être affecté ou les options qu'il va suivre en fonction de ses résultats. En adoptant une logique purement scolaire, les professeurs se placent d'emblée dans une position centrale, compte tenu du fonctionnement concret de l'orientation et, en même temps, périphérique puisque l'élève et la famille sont à l'initiative d'un choix que les professeurs ne feront qu'entériner ou contester.

Les chefs d'établissement, dont le pouvoir a augmenté récemment, développent généralement une vision plus globale de l'ensemble du processus et constatent la place paradoxale de l'orientation dans le système scolaire. Élément périphérique dans le fonctionnement quotidien du collège, ils considèrent qu'elle en est cependant la clé de voûte et devrait concerner les quatre années de la scolarité du premier cycle. Ils analysent la place des professeurs, qui jouent un rôle déterminant en attribuant une valeur scolaire à l'élève, et en même temps ne s'investissent pas réellement dans la fonction d'orientation. Ils discutent le rôle des conseillers d'orientation que leur fonction désigne comme spécialistes de ces questions, alors même que leur statut et leur place dans le processus risquent de les laisser à la périphérie d'un système scolaire dont les enseignants apparaissent comme les acteurs centraux.

Derrière la formalisation administrative, apparaissent donc des zones d'incertitude qui complexifient le cadre institutionnel et marquent la portée réelle des différents moments et enjeux de l'orientation. L'élève et sa famille sont-ils les maîtres d'œuvre de la formulation des vœux? Comment le conseil de classe met-il en regard le projet d'orientation de l'élève et sa valeur scolaire? Comment se fait l'affectation dans un établissement qui est souvent perçue par les professeurs comme postérieure à l'orientation, alors même que, pour les élèves, elle est la préoccupation prépondérante, comme résultat du processus de passage d'un établissement à un autre? Quelles possibilités réelles ont les élèves et leurs familles de contester les propositions du conseil de classe?

L'une des difficultés de l'étude approfondie de l'orientation tient à ce que les questions ne sont réellement posées qu'en cas de conflits ou de désaccords entre les acteurs, c'est-à-dire dans une minorité de cas. Même en cas de conflit, aucun acteur ne semble assumer la responsabilité de la

décision finale : les élèves et leur famille considèrent que les acteurs institutionnels, en premier lieu les enseignants, ont pris la décision à leur place, alors que ceux-ci désignent la famille de l'élève comme unique décideur à l'issue du processus d'orientation, compte tenu des possibilités de recours. L'analyse des relations entre les différents acteurs est susceptible d'éclairer les pratiques effectives d'orientation et les marges de manœuvre d'élèves pour lesquels s'ouvrent ou se ferment les filières qui conduisent à des professions différemment situées dans la hiérarchie sociale.

On n'abordera ici que les relations entre les élèves et les acteurs institutionnels, pour tenter de saisir le poids des décisions d'orientation scolaire sur les possibilités d'insertion professionnelle.

3. Les élèves et l'orientation

La sociologie de l'éducation n'accorde qu'une faible place à l'étude des processus d'orientation, souvent abordés par les psychologues. On peut se demander si, au-delà du poids des théories de la reproduction, les réticences des sociologues ne tiennent pas à l'ambiguïté du rôle de l'enfant ou de l'adolescent, comme sujet qui émet des choix d'orientation en fonction de ses goûts et de ses aptitudes dans le cadre d'une procédure dont lui et sa famille ont l'initiative, et en même temps comme objet de décisions d'orientation prises par les acteurs institutionnels, en fonction d'une valeur scolaire attribuée sur la base d'un jugement par les professeurs. Si toute action sociale peut être analysée à partir du double point de vue de la dimension intentionnelle et stratégique des individus et du poids des contraintes institutionnelles, l'étude de l'orientation met à jour l'aspect, parfois plus contradictoire que complémentaire, de la prise en compte des deux points de vue.

L'analyse du discours des jeunes dégage trois façons de concevoir leurs interventions dans le processus d'orientation, qui correspondent, en amont, à des expériences contrastées de l'évaluation scolaire, qui expriment, en aval, des perspectives différentes d'avenir scolaire et professionnel.

Une majorité des entretiens des jeunes filles, interrogées un an et demi après l'orientation en fin de troisième de collège[1], expriment l'idée d'une maîtrise par l'élève de sa propre orientation («j'ai choisi», «c'est moi qui ai voulu», «je suis libre, je peux faire ce que je veux»). Cette affirmation d'un choix, qui a généralement donné lieu à des discussions familiales, exclut une intervention directe des acteurs institutionnels qui n'ont fait que ratifier une décision, compatible avec des résultats scolaires qui confirment l'auto-évaluation pratiquée par l'élève. Le passage dans une classe d'enseignement général en seconde est vécu comme une prolongation de la scolarité antérieure, qui ouvre la voie du baccalauréat et des études supérieures. La décision d'orientation ne se fait aucunement en référence à un projet professionnel, mais à un projet scolaire qui consiste à choisir les filières les mieux cotées et les plus ouvertes. La logique de l'élève est donc à la fois une logique de l'excellence et une logique du choix différé, qui permet de poursuivre une trajectoire scolaire, en repoussant au-delà du baccalauréat le problème du choix professionnel. Les élèves de ce type se perçoivent donc comme acteurs décisifs de leur orientation, alors même qu'elles adoptent la logique dominante des acteurs institutionnels qui consiste à ne poser les problèmes en termes d'orientation professionnelle que dans les situations d'échec scolaire[2]. Le passage en seconde élargit l'espace de liberté relationnelle et institutionnelle, mais s'accompagne d'une augmentation des tensions scolaires, liée à l'angoisse de ne pas avoir des résultats suffisants pour accomplir le meilleur parcours scolaire. Toutes les préoccupations concernent l'attribution de la valeur scolaire par les professeurs, le problème du choix professionnel est rejeté hors d'un univers qui fonctionne selon des règles, acceptées en commun par les acteurs institutionnels et ce type d'élèves.

Dans un quart environ des entretiens de filles, la représentation de l'orientation apparaît exactement inverse. Elles ont subi l'affectation

1 L'enquête, financée par l'Observatoire régional des formations, des qualifications et des emplois de la région Nord-Pas-de-Calais, concerne les problèmes de l'orientation des filles. Nous pensons que, compte tenu des difficultés d'insertion professionnelle qu'elles rencontrent, les discours des filles sont particulièrement révélateurs des paradoxes de l'orientation scolaire.

2 Les problèmes de l'insertion sociale et professionnelle ne sont, eux aussi, posés que dans les situations d'échec scolaire.

dans une filière qui leur a été imposée, compte tenu de leurs résultats scolaires («ils m'ont mise», «ils ne voulaient pas», «c'est eux qui ont choisi»). Le premier vœu qu'elles avaient exprimé (passage en seconde d'enseignement général) a été refusé par le conseil de classe. L'orientation vers l'enseignement technique dans une classe de BEP, suivie de l'affectation dans une spécialité et un établissement, est vécue comme une contrainte, imposée à des élèves qui n'acceptent pas ou ne comprennent pas le jugement émis par les professeurs concernant leur valeur scolaire. L'auto-évaluation, dans ce cas, ne correspond pas à l'évaluation du conseil de classe. Les filles de ce type disent ne pas avoir connu de problèmes majeurs, ne pas avoir redoublé. L'orientation est perçue comme une sanction extérieure injuste. Pas plus que les élèves du premier type, celles-ci n'ont élaboré le moindre projet professionnel au moment de l'expression des vœux. Elles se situaient en attente d'une décision d'orientation qui leur permette de poursuivre une trajectoire scolaire d'élève de niveau moyen. L'affectation dans une spécialité de BEP risque de les cantonner dans des métiers socialement dévalorisés qu'elles n'ont pas choisis. Le passage en première année de BEP est la seule solution pour échapper à la sortie du système scolaire et au chômage; mais il s'accompagne d'une démotivation pour des études imposées. Placées dans une logique de contrainte, les élèves se désintéressent de leur avenir scolaire et professionnel et finissent par intérioriser le jugement des acteurs institutionnels. Confrontées à une orientation trop précoce et imposée dans une situation d'échec scolaire, elles ne peuvent construire de stratégies alternatives. La rupture entre collège et lycée d'enseignement professionnel bloque la construction des projets d'avenir. Elles n'évoquent ni les possibilités de poursuite d'études au-delà du BEP, ni les chances d'insertion sur le marché de l'emploi.

Le dernier quart des entretiens correspond à des discours plus complexes. Les élèves se déclarent relativement satisfaites de leur orientation, alors que celle-ci ne correspond pas au premier choix qu'elles avaient exprimé. Toutes expriment des tensions et des contradictions, qui aboutissent à un réajustement du projet initial en fonction de la valeur scolaire attribuée («je voulais faire un bac E, mais ce qui m'a un peu déprimée, c'est les mathématiques, alors une 1e F1, je trouvais que ça allait»). L'orientation vers l'enseignement technique long s'est faite à

l'issue de la classe de seconde, qui apparaît ici comme le palier déterminant; elle n'a pas été subie. Dans ces entretiens, l'idée de choix n'apparaît pas incompatible avec celle de négociation à l'intérieur du système scolaire, et d'ajustement du projet personnel et du jugement par les acteurs institutionnels, rendu possible par une auto-évaluation plus réaliste que celle des élèves du type précédent. Elles ont intériorisé précocement les normes du système scolaire, sont capables d'anticiper les décisions du conseil de classe et de construire des stratégies de substitution, qui combinent la poursuite d'études jusqu'au baccalauréat, et même au-delà, dans des spécialités qui ouvrent des débouchés sur le marché du travail. L'intérêt pour les matières techniques qu'elles découvrent se combine avec la curiosité pour les métiers sur lesquels les formations suivies ouvrent. La décision d'orientation est donc prise en référence à la construction d'un double projet, scolaire et professionnel, qui, même s'il ne correspond pas au premier choix des élèves, est accepté, intériorisé et valorisé, et permet la construction de stratégies plus complexes : acquérir le diplôme qui correspond à la formation suivie, poursuivre au-delà du baccalauréat, se préparer à l'exercice d'un métier. Dans ce troisième type d'entretiens s'élabore donc, dans une situation de contrainte initiale (remise en cause du premier vœu de l'élève), une négociation entre les différents acteurs qui conduit à une orientation acceptée, sinon choisie, dans une logique à la fois scolaire et professionnelle.

L'étude de l'orientation scolaire paraît susceptible d'éclairer les difficultés de l'insertion professionnelle. Marquées par une succession de passages choisis ou contraints, les trajectoires scolaires sont la base sur laquelle se construira la transition professionnelle. Les négociations entre les élèves et les acteurs institutionnels et leur issue sont les conditions de la construction des projets d'avenir. La domination de la logique scolaire chez les acteurs institutionnels, mais aussi chez les élèves des deux premiers types, est défavorable à l'émergence d'une réelle orientation professionnelle.

Pour la grande majorité des jeunes, et pas seulement ceux qui sont en échec scolaire, l'insertion professionnelle a lieu au terme d'un processus où la logique professionnelle (construction du choix d'un métier par l'information et la socialisation anticipatrice) est refoulée au profit

de la logique scolaire (choix de la filière en fonction des performances jugées par les professeurs). La difficile, voire impossible, rencontre de l'orientation scolaire et de l'insertion professionnelle se reflète au sein même des logiques d'action des élèves, pour lesquels les choix de filières valorisées comme l'affectation imposée dans des filières et des spécialités dévalorisées restent largement déconnectés de l'accès aux emplois et de l'avenir professionnel.

RÉFÉRENCES

DUBAR, C., DUBAR, E., FEUTRIE, M., GADREY, N., HEDOUX, J. et VERSCHAVE, E. (1987).
L'autre jeunesse. Jeunes stagiaires sans diplôme. Lille : Presses universitaires de Lille.

TANGUY, L. (éd.). (1986).
L'introuvable relation formation-emploi. Paris : La Documentation Française.

TROISIÈME CHAPITRE

INSERTION ET FORMATION EN ALTERNANCE DES JEUNES : DES ACTEURS PIÉGÉS PAR LES STRUCTURES

MATÉO ALALUF
Université libre de Bruxelles

INTRODUCTION[1]

Depuis le milieu des années soixante-dix, l'augmentation considérable du chômage et en particulier l'explosion d'un chômage massif et durable des jeunes caractérisent, à des degrés divers, les différents pays d'Europe occidentale. En Europe du Sud, le chômage est avant tout le fait de générations de jeunes qui se trouvent écartés d'un premier emploi (Italie, Espagne...). Au Nord, c'est davantage les pertes d'emploi qui frappent plus durement les jeunes (Belgique, Danemark...) qui sont à l'origine de la forte augmentation de leur chômage.

D'une manière générale, ce chômage est attribué au manque de qualification et à l'inadéquation de la formation par rapport aux besoins des entreprises. D'un côté, le système scolaire est rendu responsable de cette situation et de l'autre sont mis en place des dispositifs spécifiques de formation susceptibles de favoriser l'insertion professionnelle.

La pertinence de ce diagnostic et des dispositifs créés à cet effet ne paraît cependant pas évidente. D'abord, les taux de scolarisation pro-

1 Deux textes sont à l'origine de cette communication. D'abord l'introduction faite par François Stankiewicz au chapitre intitulé «coût économique et social du chômage de longue durée» dans un ouvrage récent composé de communications réunies à la suite d'un colloque par Patricia Bouillaguet et Christophe Guitton. La contribution très brève de Stankiewicz est d'autant plus stimulante pour la réflexion. L'inadéquation même des mesures visant à résorber le chômage qui entraîne «l'absence apparente d'acteur gagnant» l'incite à chercher la rationalité des mesures de résorption du chômage et en particulier des actions de formation, dans les stratégies des acteurs. Le second texte est une analyse très fouillée et fine de Christian Maroy qui examine la mise en place au sein de l'Office national de l'emploi en Belgique de formations qui poursuivent un objectif d'insertion de jeunes comme le résultat des stratégies des acteurs composant l'institution de formation. C'est en raison de l'intérêt même des deux articles que ce texte critique a pu être formulé.

gressent très considérablement pendant la période de crise. Il en résulte une augmentation considérable du niveau de formation des jeunes et en particulier des jeunes chômeurs. «Jamais les entreprises n'ont eu un choix parmi un éventail si large de diplômés» font observer les auteurs de *Le niveau monte* (Baudelot et Establet, 1989). D'ailleurs, une des caractéristiques du chômage des jeunes n'est-ce pas aussi le fait qu'il s'agit d'un chômage de diplômés?

De plus, au manque d'évaluation sérieuse des dispositifs d'insertion des jeunes mis en place s'ajoutent des observations peu encourageantes. Par exemple, Stankiewicz (1992, 234) souligne «l'enchaînement chaotique de stages sans rapport les uns avec les autres ainsi que les cas où la formation est redondante par rapport à celle déjà possédée.»

En somme, si le niveau d'instruction des jeunes augmente en même temps que le chômage, celui-ci ne peut être considéré comme le simple reflet des «besoins de formation». Son origine se trouve bien alors dans le manque réel d'emplois. Si ce n'est pas la résorption du chômage qui peut justifier les dispositifs de formation et d'insertion des jeunes, c'est dans les stratégies des acteurs qui constituent les institutions de formation que l'on doit chercher les causes de la mise en place de ces dispositifs (Stankiewicz, 1992 et Maroy 1989). C'est du moins la direction de plus en plus proposée pour la compréhension des besoins de formation et leur traduction dans des actions concrètes.

Prenant appui sur le caractère général des dispositifs de formation des jeunes comme moyen de lutte contre le chômage dans les différents pays européens depuis la fin des années soixante-dix, nous tenterons de soutenir à l'opposé le caractère étriqué des explications à partir des acteurs qui œuvrent dans les institutions de formation; nous y verrons au contraire dans l'extension des systèmes de formation des jeunes, le poids des circonstances (en particulier l'extension du chômage) dont l'élucidation nécessite le recours à des modes d'explication diversifiés qui mettent davantage l'accent sur des facteurs généraux et structurels.

1. UN MÊME ENSEMBLE DE MESURES

Les mesures d'insertion professionnelle mises en place dans les différents pays d'Europe de l'Ouest depuis la deuxième moitié des an-

nées soixante-dix sont associées étroitement au chômage des jeunes et forment une composante des politiques de l'emploi. Elles se caractérisent par trois traits : leur public cible est constitué par les jeunes; elles visent à lutter de ce fait non seulement contre le chômage mais également contre l'exclusion sociale; leur champ d'action associe emploi et formation, et privilégie de ce fait les formations en alternance[2].

L'analyse comparée des mesures spécifiques qui concernent les jeunes en Belgique, en France, en Espagne et au Royaume-Uni, faite par Andrea Rea et Esteban Martinez (1992), se ramène finalement à des schémas très semblables.

Pour deux pays, la Belgique et l'Espagne, on a assisté à la prolongation de la scolarité obligatoire de manière à retarder l'entrée des jeunes sur le marché du travail. En Belgique, la loi de 1983 a prolongé la scolarité obligatoire de 14 à 18 ans. En fait, il s'agit d'une obligation à temps plein jusqu'à 16 ans et à temps partiel, jusqu'à 18 ans. En Espagne, la scolarité obligatoire est passée de 14 à 16 ans, en 1990. Ces mesures étaient justifiées par leurs promoteurs par l'insuffisance de qualification des jeunes considérée comme cause de chômage, dans ces deux pays où comparativement aux autres, la scolarité obligatoire se situait à un niveau plus bas.

Pour le reste, il s'agit d'une part de mesures d'exonérations de cotisations sociales, fiscales ou d'aides publiques pour soutenir les stages, l'emploi des jeunes et en particulier l'organisation de l'alternance (mi-temps emploi, mi-temps formation), et d'autre part, de la mise sur pied ou du soutien de systèmes de formation spécifiques qui favorisent en particulier l'alternance ou la formation par le travail.

Cette proximité des politiques d'insertion orientées vers les jeunes, mises en œuvre dans les différents pays, trouve un répondant dans les orientations prises au niveau des instances de la Communauté européenne. De ce point de vue, c'est l'action du Fonds social européen (FSE) qui apparaît la plus significative.

2 Nous nous sommes basé pour ces observations concernant divers pays d'Europe sur nos recherches menées dans le cadre de l'Institut de sociologie de l'Université Libre de Bruxelles. Elles sont détaillées en particulier dans Alaluf, Dillemans *et al.*, 1992.

Dans son analyse du FSE, Cortese (1992) distingue l'«ancien fonds» du «nouveau fonds». L'«ancien fonds» (de 1960 à 1988) modulait ses interventions comme des inflexions des politiques nationales compte tenu de ses priorités pour développer une politique de l'emploi euro-centrée. Le «nouveau fonds», fruit de l'Acte Unique et découlant des Fonds structurels, assume davantage un rôle régulateur intervenant là où les déséquilibres nationaux et régionaux sont les plus marqués.

Dès 1974 toutefois, après une première réforme, l'intervention en faveur des actions qui concernent les jeunes de moins de 25 ans constitue un des six domaines couverts par le Fonds. Parmi les trois points les plus importants définis par le FSE, on trouve «les jeunes à la recherche d'un premier emploi». Les réformes du Fonds en 1977 et ensuite en 1983 garderont «la préparation sociale et professionnelle des jeunes» parmi les domaines prioritaires. Enfin la quatrième réforme du FSE de 1988 qui s'inscrit dans les textes de l'Acte Unique définit l'insertion professionnelle des jeunes parmi les critères majeurs qui guident la sélection des projets présentés par les États membres.

Cette orientation du Fonds social européen (FSE) concrétise les prises de position de diverses instances européennes qui incitent les états membres à lutter contre le chômage des jeunes. En particulier, les documents de la Communauté économique européenne depuis la fin des années soixante-dix mettent l'accent sur la nécessité de promouvoir les formations en alternance.

Ainsi Rea (1992) relève les deux définitions de la formation en alternance qui y sont données. La première est contenue dans la directive de la commission de 1979 : l'alternance constitue «un processus de formation associant l'exercice d'une activité professionnelle sur le lieu de travail avec la formation acquise dans un service, une organisation ou un établissement de formation». La deuxième définition par la résolution sur la formation en alternance adoptée par le Conseil des Ministres le 18 décembre 1979 qui la décrit comme «le développement de liaisons effectives entre la formation et l'expérience sur le lieu de travail [...] impliquant l'établissement de programmes coordonnés et de structures qui permettent une coopération entre les différents responsables concernés». Citons

enfin la demande du Parlement européen du 17 septembre 1981 prônant la généralisation de l'alternance pour améliorer la formation professionnelle.

Toutes ces orientations sont aussi relayées par le CEDEFOP, institution communautaire spécialisée en matière de formation professionnelle, pour developper des expériences et stimuler la réflexion sur l'alternance de manière à «qualifier les jeunes qui abandonnent le système scolaire sans aucune formation professionnelle, orienter et informer les jeunes sur le monde du travail et les insérer dans la vie active.» (Rea et Martinez, 1992, 171)

Ainsi les mesures prises par les différents pays européens et les décisions communautaires se répondent parfaitement. Ces dernières non seulement incitent les pays à développer des dispositifs spécifiques aux jeunes, mais font également en sorte que la place donnée aux jeunes soit plus grande dans les mesures d'ordre général. En particulier, les aides financières accordées par le Fonds social européen ont permis à la réglementation européenne de jouer «le rôle d'un référent normatif», suivant l'expression de Rea, et de généraliser au niveau des États la formation en alternance comme une des solutions privilégiées au chômage des jeunes.

2. LA FORMATION EN ALTERNANCE

En Belgique, la première mesure prise pour lutter contre le chômage des jeunes est le stage des jeunes introduit en 1976. Il s'agit d'une obligation qui a été faite aux entreprises et aux institutions publiques d'embaucher un certain pourcentage de jeunes (1 % de leur effectif en 1976; 2 % en 1977 et 3 % en 1983) pour une période de 6 mois et renouvelable une fois. L'objectif de ce «stage» est d'assurer une transition entre les études et l'emploi grâce à la formation pratique procurée par le stage.

La mesure la plus importante réside, en Belgique, dans la loi de 1983 qui prolonge la scolarité obligatoire de 14 à 18 ans. Elle vise ainsi à retarder l'entrée des jeunes sur le marché du travail. Comme la loi limite la scolarité à temps plein aux deux premières années du secondaire (15 ou 16 ans), elle instaure ensuite une obligation à temps partiel ou en

alternance jusqu'à 18 ans pour ceux qui renoncent à l'enseignement «de plein exercice». En dehors du contrat d'apprentissage qui existait déjà de longue date pour l'apprentissage d'une profession de l'artisanat, du commerce ou de la petite entreprise, on crée, pour répondre à l'obligation scolaire à temps partiel, deux nouveaux dispositifs. Les «contrats d'apprentissage industriel» visent à développer des formations en alternance dans les entreprises de plus de 50 travailleurs pour des jeunes de 16 à 18 ans. Cette mesure d'une durée variable de six mois à deux ans, avec 20h/an minimum de formation dans un centre, a été étendue aux jeunes de 18 à 21 ans qui ne sont pas soumis à l'obligation scolaire. Les Centres d'enseignement à horaire réduit (CEHR) appelés ensuite Centres de Formation en alternance (CEFA)[3] constituent le deuxième dispositif mis en place dans le prolongement de la loi sur l'obligation scolaire.

Enfin, parallèlement à ces institutions, à la formation professionnelle accélérée organisée par les services de l'emploi et à la création des Centres d'orientation et d'inservation socioprofessionnelle (COISP) destinés plus particulièrement aux jeunes[4], ainsi qu'à l'enseignement de promotion sociale (à horaire décalé) qui existait déjà de longue date, un grand nombre d'institutions se sont constituées dans le secteur associatif comme les Entreprises d'apprentissage professionnelle (EAP) pour assurer la formation par le travail. Il s'agit pour ces associations, par le biais de programmes de formation contenant des prestations de travail, d'intervenir dans l'insertion socioprofessionnelle des jeunes peu scolarisés.

Par rapport à cette offre très diversifiée de formation, la demande provient non seulement de l'obligation scolaire à temps partiel, mais aussi des programmes de résorption du chômage.

Soulignons à ce propos, en Belgique, les «conventions emploi-formation» qui visent à assurer l'intégration des jeunes dans la vie professionnelle (mi-temps emploi, mi-temps formation) en diminuant tem-

3 Ont été créés du côté néerlandophone les Experimenteel Deeltijd Onderwijs.

4 La formation professionnelle était organisée par l'Office national de l'emploi ONEM. Avec la fédéralisation des structures de l'État, cet organisme a été scindé en 1989 et la formation professionnelle accélérée est organisée à présent par le FOREM pour les francophones et le VDAB pour les neerlandophones. Pour les COISP, voir plus loin et Maroy (1991).

porairement les cotisations patronales à la sécurité sociale. De plus, le Fonds pour l'emploi et les masses salariales dégagées dans le cadre des conventions collectives interprofessionnelles conclues entre organisations syndicales et patronales de 1988 (0,18 %) et de 1990 (0,25 %) visent à soutenir l'emploi des «groupes à risque» et parmi ceux-ci «les jeunes à scolarité obligatoire partielle, les chômeurs à qualification réduite et les chômeurs de longue durée». Il en résulte notamment des interventions pour les systèmes de formation en alternance et en particulier pour les contrats d'apprentissage industriel, ainsi que pour la création de centres de formation sectoriels susceptibles de collaborer avec des établissements scolaires.

En Espagne, la scolarité obligatoire a été ramenée de 14 à 16 ans en 1990. Plusieurs mesures prévoient des exonérations de cotisations à la sécurité sociale. L'une d'entre elles concerne spécifiquement les formations en alternance («Contratos para la formacion»). Les autres concernent les stages en entreprise («Contratos practicas») et la promotion de l'embauche de jeunes de moins de 26 ans («Contrato de trabajo por tiempo indefinido para menores de 26 anos»).

Le plan national pour la formation et l'insertion professionnelle (Plan FIP) a été mis en place en 1985 à la suite de l'accord économique et social. C'est sous l'impulsion de cet accord que sont créés le Conseil général de la formation professionnelle (tripartite), les programmes publics d'emploi-formation, les écoles-ateliers («escuellas taller») et les maisons des métiers («casas de oficios»). Les écoles-ateliers sont des centres de formation professionnelle destinés à qualifier les sans-emploi pour des professions liées à la réhabilitation du patrimoine artistique, historique, culurel et urbain par une formation en alternance avec un projet de restauration en cours. Les maisons des métiers se différencient des précédents dans la mesure où elles s'adressent plus spécifiquement aux moins de 25 ans et où l'accent est mis sur l'incorporation des technologies nouvelles dans le travail de réhabilitation. Dans les deux cas, les promoteurs des projets sont soit des organismes publics, soit des institutions privées sans but lucratif. Le plan FIP vise notamment ainsi à développer des actions de formation professionnelle en vue d'une meilleure adéquation avec les nécessités du marché de l'emploi.

L'apprentissage en France est un système ancien créé en 1942. Il s'agit d'un contrat de travail qui poursuit aussi une finalité de formation et qui vise à conduire les apprentis à un diplôme de l'enseignement technologique. Depuis 1987, l'apprentissage est ouvert aux jeunes de 16 à 25 ans (Combes, 1988). La formation se déroule dans l'entreprise et dans le centre de formation des apprentis. Le contrat particulier qui lie l'apprenti à l'employeur a une durée d'un à trois ans.

À l'apprentissage s'ajoute à présent un nombre élevé de dispositifs de formation en alternance liés aux mesures de résorption du chômage. Il en est ainsi des actions de formation alternée pour les jeunes de 16 à 18 ans et les stages de formation professionnelle pour les 18 à 25 ans. Ces dernières mesures n'ont plus été renouvelées après 1988.

Les contrats de qualification et les contrats d'adaptation visent les jeunes de 18 à 25 ans qui rencontrent des difficultés d'insertion professionnelle. Le contrat de qualification a pour objectif de donner une formation professionnelle certifiée par un diplôme. Le contrat d'adaptation à l'emploi a pour but de donner une formation complémentaire à des jeunes demandeurs d'emploi déjà pourvus d'une qualification initiale. Dans les deux cas, la formation a lieu en entreprise et au sein d'un établissement d'enseignement. Le jeune perçoit une rémunération payée par l'employeur et une garantie d'emploi d'un an. Les entreprises financent ces contrats, mais elles reçoivent en contrepartie une exonération des charges patronales à la sécurité sociale pendant la durée des contrats.

Les stages d'initiation à la vie professionnelle (SIVP) concernent les jeunes âgés de 18 à 25 ans qui ont quitté l'enseignement et qui ne trouvent pas d'emploi. Ces stages en entreprise sont considérés comme une première étape d'un processus devant se poursuivre, soit par une formation, soit par l'accès à l'emploi. Le jeune est stagiaire de la formation professionnelle et rémunéré par l'État. Le stage résulte d'un contrat entre une entreprise, le stagiaire et un organisme conventionné qui assure le suivi (ANPE, PAIO, Mission locale) et précise les modalités de l'alternance dont la durée peut varier entre trois mois et un an.

En France, les formations en alternance prennent la forme, soit de stages (SIVP), soit de contrats de travail (contrats d'adaptation et de

qualification), soit encore de l'apprentissage. Ces différentes modalités de l'alternance ont des résultats différenciés en termes d'emploi. Les meilleurs résultats sont en général associés aux contrats d'adaptation et les moins bons aux SIVP. Les contrats d'adaptation s'adressent aux jeunes formés et diplômés recrutés par les entreprises pour combler des emplois vacants, alors que les SIVP concernent des jeunes moins diplômés et les entreprises ont moins d'obligations à leur égard. Si bien que ces mesures, comme l'a bien montré Monaco (1991), sont aussi sélectives.

Traditionnellement, c'est l'apprentissage qui, au Royaume-Uni, constitue la forme courante de la formation ouvrière. Avec la crise cependant, ce système s'est trouvé déstabilisé par l'augmentation du chômage et par la restructuration du tissu industriel, et cela, malgré les réformes de l'apprentissage. Il ne répond pas en particulier aux demandes liées à l'augmentation croissante du nombre des jeunes chômeurs.

C'est pourquoi, dès les années soixante-dix et de manière en général décentralisée, des «community projects» sous forme d'ateliers, pratiquant des formations par le travail et destinés aux jeunes, voient le jour. Actuellement, trois mesures dominent les formations en alternance orientées vers les jeunes chômeurs.

Le «Youth Training Scheme» (YTS) est mis en place en 1983. Il concerne les jeunes à partir de 16 ans, après leur formation initiale. Il s'agit d'une formation en alternance dans un établissement d'enseignement et une entreprise privée ou publique. Il vise à donner une formation professionnelle à des jeunes qu'ils aient ou non un emploi au moment de leur inscription. Il s'agit d'un dispositif normalisé établissant un pont entre l'école et l'emploi.

Le «New Workers Scheme» (NWS) constitue un prolongement des programmes du YTS. Il s'adresse aux jeunes de moins de 21 ans et vise à les insérer dans des emplois à temps plein, durables et rémunérés.

Enfin, le «Job Training Scheme» (JTS) vise à dispenser pendant six mois une formation théorique accompagnée de stages pratiques permettant à des jeunes chômeurs de longue durée, âgés prioritairement de 18 à 25 ans, d'acquérir une formation professionnelle.

On le voit bien, à travers ce bref aperçu des politiques d'insertion professionnelle dans quatre pays, que malgré les spécificités nationales, la formation en alternance érigée en système pour les jeunes dits peu scolarisés ou qualifiés, structure largement les mesures agencées dans chacun des pays.

3. UN MARCHÉ DE LA FORMATION

Sous l'effet des politiques de résorption du chômage et en particulier des mesures spécifiques aux jeunes dits peu scolarisés, une demande de formation en alternance s'est très considérablement développée. Pour y répondre, on a assisté, à côté du système scolaire, à l'émergence de nouveaux agents, ce qui a entraîné une diversification des espaces légitimes de formation. En particulier, à côté des écoles, soumises à la critique, les entreprises sont également devenues des lieux reconnus de formation.

À l'opposé du système d'enseignement qui tout au long de son développement s'est unifié en réseaux sous la tutelle d'un même ministère, le développement de la formation en alternance a bousculé toute la formation professionnelle, poussant celle-ci à se diversifier, voire à éclater et à s'émietter.

En conséquence, sous l'effet du chômage et des mesures de résorption axées sur la formation, une nouvelle demande de formation a vu le jour. Pour y répondre, l'offre ne s'est plus limitée aux seuls établissements scolaires, ni aux institutions publiques de formation professionnelle qui pourtant ont développé les dispositifs jeunes mais par la création d'un ensemble d'institutions privées, publiques et associatives.

Le secteur public comprend les établissements d'enseignement et les institutions de formation professionnelle pour adultes, ainsi que des institutions publiques impliquées dans la formation à distance. Le secteur associatif regroupe les associations professionnelles, les syndicats et les associations à but non lucratif. Enfin, le secteur commercial concerne les vendeurs de matériel informatique qui incluent la formation lié au produit vendu, des écoles privées, des entreprises de consultance...

La multiplicité des acteurs suggère l'existence d'un véritable marché de la formation dont la tendance générale est à la croissance. Dans ce domaine cependant, largement dominé dans le passé par l'offre de formation du secteur public (écoles et institutions de formation des adultes), c'est le secteur associatif qui semble intervenir davantage dans les domaines de la remise à niveau et de l'insertion de publics jeunes et faiblement scolarisés.

L'essor des dispositifs d'insertion socioprofessionnel de jeunes peu scolarisés prend ainsi forme à travers des formations en alternance érigées en système et l'émergence d'un vrai marché de la formation qui aboutit à des stratégies de concurrence ou de collaboration des acteurs qui s'y trouvent engagés.

Deux questions, que nous aborderons successivement, restent cependant entières. À quoi forme-t-on les jeunes? Comment évaluer les résultats des dispositifs de formation?

4. À QUOI FORMER?

À partir des systèmes de formation en alternance mis en place en Belgique, en Espagne, en France et au Royaume-Uni, Rea (1992, 184) indique que ceux-ci «semblent davantage assurer un apprentissage des conditions sociales d'exercice du travail que la maîtrise de techniques et de connaissances élevées (et nouvelles)»; Maroy (1989, 46) affirme également d'emblée, à propos des programmes des COISP en Belgique, qu'ils mettent en œuvre une «qualification sociale», à la différence de la formation professionnelle accélérée dont l'orientation avait «un caractère principalement technique». À se définir ainsi par l'acquisition de capacités à faire «plutôt que sur des connaissances, ou si on préfère par l'acquisition de qualifications sociales plutôt que techniques»[5], les actions d'insertion sociale et professionnelle des jeunes se placent d'emblée dans une position dépendante, comme des instances de relégation.

Pour quels types d'emploi s'agit-il de préparer les stagiaires de ces dispositifs? Pour y répondre, référons-nous aux observations de

5 Nous avons tenté de réfuter la pertinence de cette distinction entre les aspects sociaux et techniques de la qualification dans Alaluf, 1992.

Levine (1986) qui se base sur des recherches menées dans la région de Nottingham en Grande Bretagne. Il constate d'abord que les entreprises sélectionnent bien les candidats à l'embauche à partir notamment de leur capacité à maîtriser l'écrit. Lorsqu'il examine cependant les postes de travail qui correspondent à ces emplois, il observe que le profil des tâches a été conçu en fonction de titulaires qui ne sauraient ni lire, ni écrire. Au bas de la hiérarchie des emplois, fait remarquer Levine, la lecture et l'écriture ne représentent souvent qu'une composante d'une fraction des fonctions à remplir. Pourtant, la maîtrise de ces connaissances constitue pour les employeurs un indicateur de la capacité des candidats à l'emploi à faire preuve de discipline, de régularité, de ponctualité et de logique. Elles induisent également la compréhension des systèmes de paie, de congé, de maladie, des procédures de sécurité et de discipline.

Dans le même ordre d'idées, dans beaucoup d'opérations de reconversion de travailleurs faisant suite à des fermetures d'entreprises et auxquelles nous avons participé en Belgique, les demandes de formation sont très souvent exprimées en termes d'alphabétisation, de formation de base et de remise à niveau des connaissances.

Dans un contexte de chômage, où il ne s'agit plus de former des jeunes pour des emplois disponibles clairement repérables, les «exigences des entreprises» ne sont plus définis en «profils professionnels» standardisés mais par des critères individuels et des aptitudes personnelles reposant sur des compétences générales ou «génériques». C'est à ces «nouvelles exigences» que doit alors répondre la formation socio-professionnelle des jeunes. Comme ces aptitudes personnelles se prêtent mal à la certification qui ne peut opérer que sur des critères généraux, l'enseignement ne peut plus remplir alors sa fonction de «filtre» pour l'entreprise (OCDE, 1992). On pourra en conséquence admettre un système de formation en alternance permettant précisément aux entreprises de tester sur place les futurs candidats à l'embauche, en dehors même de l'étiquetage produit par les diplômés.

Cette demande bien réelle des entreprises se traduit par des formations tout aussi réelles dispensées aux stagiaires. Mais leur label social cache en fait ce qu'elles ont de professionnel. Leur public, défini comme

peu scolarisé, contribue à son tour à les marginaliser. Dans ce contexte, elles servent à fournir, suivant la belle expression d'Éric Hobsbawm, «une chose que tout le monde a, comme tout le monde a des jambes»[6]. Elles ne permettent donc pas à ceux qui en ont bénéficié de se défendre sur le marché de l'emploi avec des chances raisonnables de succès. Ce pronostic pessimiste est-il cependant fondé par les évaluations que l'on peut faire des actions d'insertion des jeunes?

5. COMMENT ÉVALUER?

En général, les évaluations des politiques d'insertion des jeunes paraissent effectivement mitigées. Ainsi à propos des mesures prises en Grande-Bretagne, Rea (1992, 177) constate d'abord la substitution des formations courtes et modulaires au système d'apprentissage antérieur et une prise de contrôle plus importante du système par les entreprises, malgré l'intervention financière de l'État. Du point de vue de ces résultats, dans certains cas, si les mesures ont été utilisées pour assurer des tâches non qualifiées à très faible coût de main-d'œuvre, elles ont permis, dans d'autres cas, l'accès à l'emploi de jeunes qui n'auraient vraisemblablement pas eu accès à l'apprentissage traditionnel en raison de sa sélectivité plus grande.

En ce qui concerne les quatre pays que nous avons évoqués (Belgique, Espagne, France, Royaume-Uni), Rea (1992, 184) constate que «les formations en alternance permettent aux entreprises d'attirer de la main-d'œuvre et de la préparer à moindres frais. Si les jeunes sont embauchés au terme de la formation en alternance, la période de mise à l'essai est moins coûteuse. Si les jeunes ne sont pas embauchés, il s'agit d'une population mobilisable par la suite, qui a été socialisée tout en fournissant un certain travail». Si bien que cette forme de socialisation des jeunes que représente l'alternance constitue aussi une des modalités de flexibilisation du marché du travail.

En dehors de ces considérations d'une trop grande généralité, peut-on évaluer l'efficacité pratique en termes d'emploi des mesures d'insertion des jeunes? Les enquêtes de suivi se sont certes développées

6. Dans *Nations et Nationalismes depuis 1780*, Paris : Gallimard, 1990, p. 76.

au cours des dernières années. En particulier, on peut se référer par exemple, pour la France, aux travaux menés dans le cadre du CEREQ, pour la Grande-Bretagne à la recherche d'Ian Jones (1988) et pour la Belgique, aux travaux de Benoît Mahy (1991). Si ces études permettent de mieux cerner l'effet des différentes mesures, les conclusions précises quant à leur efficacité en termes de placement restent cependant toujours hypothétiques d'un double point de vue. Quelle signification peut-on accorder «aux taux de placement» des stagiaires au terme de la formation? Dans quelle mesure le placement peut-il être imputé à la formation qui l'a précédé?

Certes, on peut difficilement prouver d'une part qu'un emploi trouvé l'ait été précisément en raison de la formation suivie et d'autre part, que l'emploi ne se révèle à terme qu'occasionnel et de courte durée. On se contentera alors de considérer qu'un emploi précaire vaut mieux que d'en être privé et que si la formation donne accès à la mobilité dans le chômage, elle permet au moins d'éviter l'enlisement. Nous voilà reportés ainsi à nouveau à nos appréciations approximatives.

C'est précisément en raison des difficultés d'évaluation de l'efficacité des dispositifs d'insertion de jeunes peu scolarisés qui ont été mis en place, et des dysfonctionnements bien repérables qui altèrent leur efficacité que des chercheurs imputent leur mise en place et leur permanence au «jeu de rationalités contradictoires» des acteurs selon l'expression de Stankiewicz (1992).

Prenant l'exemple des stages de formation «chaotiques», qui se succèdent «sans rapport les uns avec les autres» et parfois «redondants» avec la formation antérieure, ils ne sont pas selon Stankiewicz (1992, 234) des «accidents» mais doivent être considérés comme «le résultat normal de la confrontation des rationalités des participants au système». Le jeune y trouvera un revenu; l'entreprise un allégement de ses charges sociales; le formateur, un emploi; l'organisme de formation, un débouché pour ses produits; et enfin les responsables politiques, une justification à leur action. En d'autres termes, «un stage de formation, bien qu'il soit inadapté, aura permis, selon Stankiewicz, de satisfaire une pluralité de micro-intérêts, mais dont la résultante ne garantit pas l'efficacité la plus grande».

Dans cette même direction, pour comprendre la mise en place en Belgique, au sein de l'Office national de l'emploi (ONEM) en 1981, des Centres d'orientation et d'initiation socioprofessionnelle (COISP) poursuivant en priorité l'insertion des jeunes chômeurs peu employables, Maroy se réfère également au jeu des acteurs. Leurs stratégies se déroulent à deux niveaux : d'une part une transaction au sein du comité de gestion de l'ONEM (devenu plus tard FOREM, ORBEM et VDAB) entre acteurs syndicaux patronaux et étatiques, les syndicats défendant dans cette confrontation les logiques sociales de la formation (reclassement des chômeurs) et les représentants des employeurs, les logiques économiques (satisfaire les besoins des entreprises). D'autre part, cette négociation se conjugue avec une transaction interne à l'administration liée à l'émergence d'une nouvelle catégorie de formateurs plus psychosociologues, par rapport à des anciens plus techniciens. Ces nouveaux formateurs devenus prétendants dans l'institution parviennent au sein de celle-ci à imposer une nouvelle lecture des besoins de formation. L'alliance des représentants syndicaux et des formateurs prétendants aboutit alors à la mise en place de dispositifs «jeunes» qui répondent aux besoins sociaux de jeunes confrontés au chômage et à l'exclusion sociale[7].

Devant l'incertitude des méthodes d'évaluation des dispositifs de formation mis en place pour lutter contre le chômage des jeunes, des chercheurs qui observent l'émergence d'une véritable industrie de la formation avec son marché sont ainsi conduits à comprendre son essor à partir des logiques propres aux multiples acteurs qui s'y trouvent engagés. En conséquence, les nouveaux dispositifs seraient moins le résultat de logiques de résorption du chômage que le produit d'une composition entre acteurs dont le produit permettrait, suivant l'expression de Stankiewicz, la «satisfaction d'une pluralité de micro-intérêts».

Si des recherches pointues, telle celle menée par Maroy, peuvent être éclairantes quant à l'organisation d'un type particulier de formation (COISP), au sein d'une institution publique particulière et dans un pays

7 En contrepartie, les employeurs et d'autres fractions de l'administration et des formateurs obtiennent la mise en place des Centres de perfectionnement en gestion et en informatique (CPGI) destinés aux chômeurs qui bénéficient au départ d'un haut niveau d'instruction.

donné, en quoi rendent-elles compte de la généralité de ces dispositifs à travers un large ensemble de pays? En d'autres termes, peut-on réduire à des stratégies localisées d'acteurs singuliers la généralité de dispositifs d'alternance systématisés destinés aux jeunes demandeurs d'emploi?

Il nous paraît au contraire, dans une orientation de recherche amorcée déjà depuis un certain temps par Rose (1984), qu'on ne peut se contenter de la prise en compte des interactions entre les divers acteurs qui composent les pôles de l'offre et de la demande de formation. Ceux-ci sont également traversés par les exigences, par les conceptions et par les déterminations qui sont en œuvre dans la société dans son ensemble à un moment donné, si bien que les déterminations des systèmes de formation ne peuvent se limiter à celles de leurs acteurs immédiats, mais qu'elles doivent être envisagées dans un cadre plus structurel, sans quoi on risquerait de cacher l'essentiel dans l'angle mort de la théorie des acteurs.

Aussi, nous voudrions tenter de soutenir que l'essor des actions de formation et d'insertion socioprofessionnelle des jeunes que nous observons depuis la crise ne peut se comprendre prioritairement à partir des satisfactions fournies aux multiples composants du marché de la formation, mais que la structuration sociale de ce marché dépend de logiques qui ne peuvent être réduites aux acteurs.

6. EFFETS DE COMPOSITION OU RÉSULTATS COMPOSITES?

Doit-on d'abord privilégier dans l'analyse, comme le suggère Maroy, les stratégies des acteurs internes aux institutions de formation au détriment des demandes externes, à savoir les «besoins de formation»?

En ce qui concerne les «besoins des entreprises», des enquêtes récentes en témoignent (Serfaty et Delame, 1992), les carences en formation générale des salariés viennent en tête des demandes de formation formulées par les entreprises. Or n'est-ce pas justement cette demande que les actions de formation et d'insertion des jeunes s'efforcent de rencontrer? De plus, faisant la synthèse des travaux du CÉREQ[8], Campinos-Dubernet (1991) insiste sur la diversité des compétences mobilisées dans

8 Centre d'études et de recherches sur les qualifications (CÉREQ) établi à Marseille.

les emplois ouvriers. Aussi elle observe l'éclatement de «la représentation standardisée qui réduit le fondement de la compétence à sa dimension technique». C'est précisément cette évolution que les dispositifs jeunes se proposent aussi de rencontrer comme nous l'avons évoqué sous le vocable de «qualification sociale». Mais en quoi cette compétence serait-elle plus sociale qu'une autre dès lors qu'elle devient une exigence professionnelle? Cette demande paraît en tout cas déterminée par les demandes «externes» des entreprises.

On peut donc soutenir que les programmes de formation en alternance ne sont pas sans rapport avec les demandes des entreprises tout comme celles des jeunes demandeurs d'emploi. Dès lors, la distinction faite par Maroy entre les logiques sociales de la formation qui réside dans le reclassement des chômeurs et s'appuyant sur les syndicats d'une part, et les logiques économiques défendues par les employeurs et visant à satisfaire les besoins en personnel des entreprises d'autre part paraît également discutable, même si à certains moments les acteurs patronaux et syndicaux se cantonnent à ces rôles très typés. Car le présupposé suivant lequel le reclassement des chômeurs passe nécessairement par la satisfaction des besoins des entreprises demeure le fondement de la légitimation des systèmes de formation professionnelle extrascolaires mis en place. C'est précisément parce que les actions d'insertion professionnelle des jeunes se présentent comme réponse aux «nouvelles exigences» de l'emploi qu'elles sont reconnues comme légitimes par les uns et les autres. Le projet qu'elles sous-tendent revêt en conséquence sa force de conviction et son potentiel de généralisation dans la mesure où il assimile les logiques désignées comme sociales et économiques.

Si les «actions jeunes» trouvent un répondant dans les demandes «externes» des besoins de formation des entreprises, sont-elles pour autant un simple reflet de celles-ci? Or, malgré les difficultés d'évaluation des taux de placement, les approximations successives permettent de diagnostiquer une faible efficacité des mesures relatives aux publics peu scolarisés. C'est précisément cette inadéquation des mesures qui conduit au constat suivant lequel celles-ci ne sont pas «le décalque simple des besoins de formation» (Maroy, 1989) et qu'elles ne suffisent pas à comprendre les systèmes en place. Elles y contribuent cependant fortement.

Dans la théorie néo-classique, le chômage n'est pas seulement un coût pour la société, mais constitue également une opportunité. Il constitue en ce sens d'abord une pression à la baisse des salaires. La recherche active d'emploi permet ensuite un ajustement optimum des offres aux demandes (le *job matching*). Si bien que le chômage contribue à améliorer les performances économiques d'ensemble.

Pour qu'il en soit ainsi, encore faut-il que le chômage soit actif. En effet les chômeurs découragés (qui aspirent à un emploi mais n'en recherchent plus après une accumulation d'échecs) et les exclus du marché du travail ne peuvent plus induire un tel effet «vertueux» sur l'économie. «La pression à la baisse du taux de salaire peut alors être présumée d'autant plus forte, écrit Stankiewicz (1992, 231), que l'importance relative des chômeurs «in» (chômeurs compétitifs) par rapport aux chômeurs «out» (chômeurs exclus) est élevée». Or même s'il devait y avoir, comme le soutient Tresmontant (1992) dans le cas de la France, un certain seuil au-delà duquel tout chômeur supplémentaire n'exercerait plus, vu l'ampleur du chômage, de pression supplémentaire à la baisse du salaire, la position des jeunes n'en reste pas moins stratégique.

En effet, outre les appréciations positives en termes d'avenir qui sont attachées aux représentations sociales de la jeunesse, celle-ci occupe une place particulière au sein de la politique de l'emploi. Cette politique, quand elle concerne les jeunes, vise simultanément à lutter contre le chômage et l'exclusion sociale, si bien que des situations où les jeunes ont accès à la mobilité dans le chômage – pour eux, compte tenu de la précarité des positions auxquelles ils ont accès, le problème devient plus alors celui de garder un emploi que de le trouver et d'éviter l'enlisement dans le chômage – peuvent devenir un objectif implicite des politiques d'emploi.

En effet, lorsqu'il s'agit de rendre les chômeurs plus actifs dans la recherche de l'emploi pour éviter la perte de productivité qu'entraîne leur «enlisement», les mesures ciblent d'abord les jeunes. Compte tenu de la faiblesse de l'offre d'emploi, c'est à la formation en alternance qu'incombe alors la tâche de créer une tournante autour des postes existants et de préserver autant que possible les jeunes des dégradations qu'entraîne sur divers plans un chômage prolongé.

À l'inactivité forcée et durable, on peut aussi lier divers aspects de détériorations sociales et individuelles qui sont autant de coûts diffus. Insécurité, effets sur la santé, dilution de valeurs sont également bien intégrés dans les représentations sociales du chômage.

Avant même de se focaliser sur les stratégies particulières des acteurs liés à la formation, il y a donc un contexte. Celui-ci n'est pas seulement le décor qui environne le jeu des acteurs, mais il les produit et conditionne leurs comportements. L'évaluation précise des «mesures jeunes» sur le chômage pose, on l'a vu, problème. La demande de formation, l'opportunité macroéconomique du chômage, ses coûts diffus, ni les gratifications que peuvent trouver les agents de formation ne sont à eux seuls convaincants dans la mesure où chaque fois on peut trouver suffisamment d'arguments pour en nuancer la portée. Après chaque nuance ou réfutation, il reste cependant une part des raisons qui ont guidé initialement le choix des mesures. Celles-ci sont d'autant plus renforcées qu'elles trouvent appui dans les représentations sociales dominantes du chômage, de la jeunesse et, pour tout dire, de l'ordre social. L'accumulation de ces divers éléments fait qu'à un moment donné, compte tenu de l'ampleur du chômage, la mise en place d'actions d'insertion socioprofessionnelle des jeunes paraît pour la société une nécessité à laquelle, indépendamment des particularités nationales, on ne peut plus échapper. On comprend alors pourquoi les dispositifs «jeunes» revêtent la portée générale qui est le leur actuellement.

Ce n'est donc pas seulement des exigences spécifiques, comme la demande des entreprises, qui induisent la mise en place des dispositifs jeunes. Ils sont au contraire le résultat de demandes tout à fait composites qui nécessitent des démarches diversifiées pour saisir leur portée. Si tous les points de vue sont bienvenus pour comprendre comment les lectures des besoins de formation se traduisent en actions, ces divers points de vue n'ont pas pour autant une pertinence équivalente. En effet, nous pensons qu'à tout prendre, la compréhension des structures est plus éclairante que celle des seules stratégies d'acteur. Bien plus, le fait de se limiter à l'offre et à la demande de formation biaise l'observation en masquant ce qui donne sens aux comportements, voire à l'existence même des acteurs.

Le marché de la formation se présente comme une organisation dans laquelle, notamment les jeunes, entrent, acquièrent des connaissances et des pratiques, progressent, changent ou régressent, passant d'un dispositif à un autre. Ce marché dépend bien sûr de l'état de l'économie, mais les conditions d'accès, de mobilité et d'éviction ne se réduisent pas aux seuls mécanismes d'offre et de demande[9]. Il correspond bien au processus de transition professionnelle défini par Rose (1984), dont la caractéristique principale est d'être précisément socialement organisé.

Les «situations de formation» doivent en conséquence, selon nous, être comprises en tant que situations structurelles. Elles renferment alors les éléments d'explication qui relient les actions de formation aux dynamiques sociales. Si nous avons voulu, tout en reconnaissant leur intérêt, démarquer nettement notre analyse des actions d'insertion des jeunes des approches en termes d'acteurs, c'est moins à l'interactionnalisme qui sous-tend ces démarches que s'adresse notre critique qu'à l'usage qui en est fait, à savoir le détachement des acteurs par rapport aux structures sur lesquelles ils agissent et qui les font agir.

Dans son analyse de l'enseignement professionnel en France, Tanguy (1991) souligne l'importance des «effets de structure» mais elle ajoute en même temps «que les structures n'agissent jamais que par l'intermédiaire des actions individuelles et collectives» (p. 18). Pour bien marquer la signification de cette orientation elle propose une approche centrée sur les «agents». Cette notion, dans la définition qu'elle en donne «s'oppose d'abord à celle de «sujets» utilisée par le structuralisme. Elle se distingue aussi de celle d'acteurs introduite par les théories de l'action qui postulent qu'elle est au principe d'une analyse de la constitution de la réalité sociale» (p. 15).

Il ressort bien du bilan des recherches sur la formation et l'emploi que propose l'ouvrage rédigé sous la direction de Tanguy (1986) et intitulé *L'introuvable relation formation-emploi* que c'est à partir des années soixante-dix que la notion d'insertion a supplanté dans les recherches celle de jeunesse, et que des multiples travaux se sont développés à

9 Cette présentation du marché de la formation est en quelque sorte symétrique du marché de l'emploi, comme il a été défini par Pierre Tripier (1991).

partir de cette date[10]. C'est donc alors que le chômage s'impose par son ampleur, que des politiques spécifiques sont mises en œuvre par des gouvernements, que les actions de formation se développent, que l'insertion professionnelle s'affirme simultanément comme champ de recherche.

Comme pour toute discipline scientifique, des énoncés idéologiques, des mesures étatiques, des pratiques de terrain sont dans le domaine de l'insertion professionnelle étroitement imbriquées. Pour démêler les relations qui font agir les acteurs, aucune méthode ne peut certes être négligée. Les pratiques et les résultats si composites des mesures d'insertion qui semblent incontestablement résister à l'analyse nécessitent une pluralité d'approches conjointes. Encore faut-il que celles-ci en détachant les acteurs des structures ou, ce qui revient au même, en considérant la définition de la situation par l'acteur, comme la clé de compréhension des phénomènes de leur action, ne contribuent au contraire à rendre leur objet encore plus opaque.

RÉFÉRENCES

ALALUF, M. (1992).
Peut-on distinguer les classements techniques des classements sociaux de la qualification. *Formation-Emploi, 38*, 3-7.

ALALUF, M., DILLEMANS, R. *et al.* (1992).
L'assurance chômage dans les années nonante. Leuven : Universitaire Pers.

BAUDELOT, CH. et ESTABLET, R. (1989).
Le niveau monte. Paris : Seuil.

CAMPINOS-DUBERNET, M. (1991).
Diversité des compétences ouvrières et standardisation de la formation professionnelle. *CEREQ Bref, Bulletin de recherche, 71*.

COMBES, M.C. (1988).
La loi sur l'apprentissage. *Formation-Emploi, 22*, 83-96.

CORTESE, V. (1992).
Fonds social européen et politique de formation professionnelle. *In* Alaluf, M., Dillemans *et al.* (éd.), *L'assurance chômage dans les années nonante* (p. 149-156). Leuven : Universitaire Pers.

JONES, I. (1988).
An Evaluation of YTS. *Oxford Review*, 54-71.

10 Voir particulièrement, à ce sujet, le chapitre 1 «L'insertion professionnelle», rédigé par Michel Dupaquier, Bernard Fourcade, Nicole Gadrey, Jean-Jacques Paul et José Rose.

LEVINE, K. (1986).
The Social Context of Illiteracy. London : Routledge and Kegan.

MAHY, B. (1991).
Programme de résorption du chômage de longue durée en Wallonie : une évaluation. Document ronéo, Groupe de recherche en économie appliquée GREA, Université de Mons.

MAROY, C. (1989).
La construction sociale des offres de formation dans une institution de formation professionnelle. *Formation-Emploi, 26*, 46-57.

MAROY, C. (1991).
Chômage et formation professionnelle. CIACO et Presses universitaires de Namur.

MONACO, A. (1991).
Entreprises, formations alternées et mobilisation professionnelle des jeunes : 1959-1989. Thèse de doctorat, Nancy.

OCDE (1992).
L'enseignement supérieur et l'emploi. Conférence du 15-17 juin, Paris. Rapport de base et Rapport de synthèse.

REA, A. et MARTINEZ, F. (1992).
L'insertion professionnelle des jeunes et les formations en alternance. *In* Alaluf, Dillemans *et al.* (éd.), *L'assurance chômage dans les années nonante* (p. 159-185). Louvain : Presses universtaires.

ROSE, J. (1984).
En quête d'emploi. Formation, chômage, emploi. Paris : Economica.

SERFATY, E. et DELAME, E. (1992).
Les entreprises face aux manques de compétences de leur main-d'œuvre. *CEREQ Bref, Bulletin de recherche, 76*.

STANKIEWICZ, F. (1992).
Introduction au coût économique et social du chômage de longue durée. *In* Bouillaguet, P. et Guitton, C. (éd.), *Le chômage de longue durée. Comprendre, agir, évaluer* (p. 229-235). Paris : MIRE-Syros.

TANGUY, L. (éd.) (1986).
L'introuvable relation-formation-emploi. Paris : La Documentation Française.

TANGUY, L. (1991).
L'enseignement professionnel en France. Paris : PUF.

TRESMONTANT, R. (1992).
Le coût économique du chômage de longue durée. *In* Bouillanguet, P. et Guitton, C. (éd.), *Le chômage de longue durée. Comprendre, agir, évaluer* (p. 267-281). Paris : MIRE-Syros.

TRIPIER, P. (1991).
Du travail à l'emploi. Bruxelles : Éditions de l'Université de Bruxelles.

QUATRIÈME CHAPITRE

RÉFLEXIONS SUR UNE PROBLÉMATIQUE DE L'INSERTION PROFESSIONNELLE DES JEUNES

CLAUDE LAFLAMME
Université de Sherbrooke

INTRODUCTION

Un des effets marquants de la situation économique des quinze dernières années a été la renaissance du libéralisme économique (néo-libéralisme) qui voit, dans les forces du marché, la régulation des principaux problèmes économiques et sociaux. Dans cette idéologie, le problème du chômage chronique trouve sa solution dans la formation de la main-d'œuvre. La formation et le développement de l'employabilité des travailleurs deviennent prioritaires. Cette orientation postule qu'une fois l'employabilité développée, il y aura un poste de travail disponible. Cependant, la réalité du marché de l'emploi est tout autre. Depuis une quinzaine d'années, le taux de chômage et de sous-employabilité de la main-d'œuvre est une réalité constante. En effet, depuis 1976, le taux moyen de chômage se situe à 10 %, atteignant même 14 % pendant la crise de 1981-1983 (Boivin, Laflamme et Baby, 1992). De plus, le taux de sous-employabilité, calculé à partir du nombre de chômeurs, d'assistés sociaux et de travailleurs à temps partiel atteignait 59 % en 1985 (Bengle et Laflamme, 1991). La capacité d'accueil du marché de l'emploi devient une dimension majeure de l'ensemble du phénomène de l'insertion professionnelle (Laflamme et Baby, 1993).

Dans un tel contexte, la sociologie de l'éducation et la sociologie du travail doivent conjointement s'approprier et définir l'insertion professionnelle des jeunes qui est, depuis un certain temps, entre les mains des économistes et des psychologues. Si les premiers ont tendance à la définir en termes d'offre et de demande de main-d'œuvre, les seconds privilégient le développement des habiletés d'employabilité des travailleurs. Ces deux groupes de spécialistes se rejoignent, en quelque sorte, dans la nécessité de changer ou d'«améliorer» la formation des futurs travailleurs en regard du développement des nouvelles technologies et de la

demande sur le marché des biens et des services. Souvent, aussi, ils ne considèrent l'insertion professionnelle que sous l'aspect de la sortie des jeunes du système d'enseignement, la négociation sur le marché de l'emploi des savoirs acquis et l'obtention d'un poste de travail. Les enquêtes de cheminement (Vincens, 1981; Michel, 1991) caractérisent cette conception de l'insertion professionnelle. Elles considèrent à la fois le délai ainsi que le canal d'accès au premier emploi comme l'ensemble du processus de l'insertion professionnelle. Il nous apparaît que l'insertion professionnelle présente un caractère multidimensionnel par son inscription dans le temps, par la variété des situations disponibles dans ses différentes composantes et par les différentes façons de composer avec les exigences de chacune des instances. La complexité du phénomène nécessite de l'inscrire dans la relation école-travail et d'en faire ressortir la dimension sociale. L'intérêt d'une telle contextualisation est double : premièrement, elle n'instaure pas l'insertion professionnelle au rang d'une étape à franchir qui ne dépend principalement que des qualités de l'acteur (l'employabilité); deuxièmement, elle s'écarte délibérément de toute interprétation de l'insertion professionnelle comme phénomène propre à la jeunesse présentée comme un tout homogène pourvu de caractéristiques spécifiques qui ne tiennent pas à sa condition sociale ni à la conjoncture économique. Sans adopter une position «déterministe» de l'insertion, la présente réflexion vise à mettre en évidence l'effet des structures sur ce processus et le rôle de la position de l'acteur dans ces structures. Autrement dit, l'objectif n'est pas de faire passer la notion de jeunesse au rang de concept en démasquant les rouages de la fonction idéologique qu'elle peut remplir. Bien au contraire, l'idée maîtresse de l'ensemble de notre démarche (Laflamme 1984; Laflamme et Baby, 1993; Boivin, Laflamme et Baby, 1992) tend à montrer que l'insertion est un phénomène complexe où des groupements sociaux interviennent pour l'orienter et le définir. Ces groupements, syndicats, associations patronales, associations de parents, d'étudiants, de professeurs, etc. s'affrontent dans l'institution scolaire et sur le marché de l'emploi, et l'insertion professionnelle devient l'un des enjeux de leurs relations.

Pour définir d'une façon plus précise l'insertion professionnelle, il est nécessaire à la fois d'en spécifier les composantes et leurs structurations, et de la situer dans la capacité d'insertion de la société (Laflamme

et Baby, 1993). L'insertion professionnelle se présente comme un champ délimité d'un côté par le système d'enseignement et de l'autre par le système de production. La dynamique du champ provient, entre autres, à la fois de l'interdépendance des deux systèmes et de la relative autonomie de chacun dans la définition de leurs contenus. En effet, si le système d'enseignement ne remplit pas, dans une formation sociale, la seule fonction de fournir au marché du travail une main-d'œuvre qualifiée (Bengle et Laflamme, 1979), le système de production, quant à lui, n'existe pas que pour intégrer cette main-d'œuvre.

Le concept de champ, dans la mesure où il est compris et présenté comme le fruit d'enjeux dans lesquels des institutions et des agents porteurs, à bien des égards, d'intérêts complémentaires et contradictoires s'affrontent pour le définir et l'orienter, participe à donner à l'insertion professionnelle sa pleine dimension sociale. Ce concept ne se réduit pas aux institutions ni aux agents intéressés à jouer le jeux des enjeux puisqu'il est aussi un espace structuré de positions organisées selon l'état du rapport de force entre les agents engagés dans la lutte pour la définition des enjeux. Aussi longtemps que le champ de l'insertion professionnelle existera, il y aura toujours des positions à occuper pour les acteurs et les institutions. Cependant, le pouvoir, fondement de la hiérarchisation des positions, des agents à l'intérieur du champ peut varier en fonction de la conjoncture économique. Par exemple, la critique sévère (Lessard et Mathurin, 1989) qu'a subi le corps enseignant de la part du gouvernement au début des années quatre-vingt (période de la récession économique), accompagnée d'une baisse de salaire, ont servi, dans une large mesure, à repositionner les agents par rapport aux enjeux de la préparation professionnelle à dispenser aux jeunes. Il n'est peut-être pas surprenant de constater, comme repositionnement des agents, que les enseignants du secondaire professionnel et du cégep technique sont beaucoup plus favorables à la présence des représentants des employeurs dans les comités de programme scolaire où se discutent les orientations de ces programmes que de celles des syndicats (Gravel, 1988). D'ailleurs, depuis les dix dernières années, le Conseil du patronat revendique de plus en plus le retour aux écoles de métier et aux instituts de technologie.

Le champ de l'insertion professionnelle est composé de trois instances : la formation professionnelle (FP), la transition professionnelle (TP) et l'intégration professionnelle (IP). Cette division constitue plus qu'un simple découpage commode de la réalité sociale et une vision linéaire du phénomène puisque chacune des instances est à la fois relativement autonome et participante à la définition des instances ultérieures ou antérieures. Cependant, même si pour le jeune, l'insertion professionnelle peut être perçue comme un processus à travers lequel il doit passer (nous reviendrons sur la situation des jeunes chômeurs), la réalité est plus complexe dans la mesure où les étapes constituent des instances qui fonctionnent presque indépendamment des acteurs. Ainsi, faire ressortir les stratégies des jeunes qui doivent se positionner dans chacune des instances nécessite de dépasser ce que Bourdieu, Chamboredon et Passeron (1968) appellent «l'intuitionnisme subjectiviste qui entend chercher le sens dans l'immédiateté du vécu». Les stratégies découlent à bien des égards de l'intériorisation par le jeune des structures du monde social. Autrement dit, les stratégies s'inscrivent à la fois dans l'ethos de classe du jeune et dans la culture de la société québécoise. À ce titre, si certaines stratégies transcendent l'ethos de classe et s'inscrivent dans la culture de la société, d'autres font directement référence à celle-là. Par exemple, le découragement devant la transition professionnelle peut être plus fréquent chez les jeunes de classe ouvrière que chez ceux de classe favorisée (le taux de chômage dans celle-là est plus élevé que dans celle-ci) (Gauthier, 1988, 1990). Toutefois, les stratégies ne sont pas que des actualisations de la culture. Elles s'inscrivent dans l'évaluation des situations que permet la culture.

Regardons d'un peu plus près comment s'organisent, se différencient et s'articulent les différentes instances (FP, TP, IP) de l'insertion professionnelle sachant que, dans l'ensemble, le phénomène complet de l'insertion tend non seulement à s'allonger, rendant indéterminé le moment de la stabilisation dans l'emploi, mais à se complexifier puisque la période de préparation professionnelle a tendance à s'allonger et que la transition professionnelle peut se dérouler de façon très variée, soit à travers des périodes de chômage, soit par des retours à l'école pour obtenir ou bonifier un diplôme. D'autre part, la technologisation accélérée de la production influence largement les différentes instances d'insertion

professionnelle. Son effet se manifeste non seulement sur les postes de travail mais aussi sur la préparation des futurs travailleurs et sur la structuration du marché de l'emploi où le travail à contrat et à temps partiel prend une dimension jamais soupçonnée dans les périodes de prospérité économique (Langlois, 1990a).

1. LA FORMATION PROFESSIONNELLE

La formation professionnelle initiale des jeunes pose un problème complexe qui se situe sur le plan non seulement de la relation entre la production des savoirs à transmettre, l'utilisation sociale et économique de ces savoirs, mais aussi de l'accès à ces savoirs. Comme le souligne Tanguy (1983, 1986), la préparation professionnelle est une activité sociale dans la mesure où elle est conçue, organisée, transmise et reçue par des groupes sociaux qui ont des intérêts quelquefois complémentaires, voire contradictoires. Il faut être capable d'identifier ces différentes catégories d'agents qui interviennent dans la définition et dans la diffusion de ces savoirs, et de discerner leurs intérêts. Si tous les intervenants s'entendent sur la nécessité de définir des besoins de formation, il est moins évident qu'ils s'accordent sur les mêmes besoins. Par exemple, rien n'est moins certain que le mouvement syndical et les associations patronales défendent les mêmes idées quant aux savoirs à transmettre sur le syndicalisme et sur les nouvelles technologies dans l'école.

1.1 L'enjeu des savoirs

Quant à l'accès aux savoirs et plus précisément au choix des types de formation professionnelle initiale à fournir aux jeunes, la théorie de la reproduction (Bourdieu et Passeron, 1964, 1970; Beaudelot et Establet, 1971; Bowles et Gintis, 1976; Grignon, 1971; Tanguy, 1986) fournit un cadre d'analyse éclairant. L'étude et l'analyse de la préparation professionnelle ne peuvent être complètes sans un examen attentif des conditions d'accès des différentes classes sociales à l'éducation et de la hiérarchie des titres et des diplômes livrés par le système d'enseignement. À ce titre, cette théorie désigne l'école comme un appareil de distribution des acteurs sociaux dans la division sociale du travail en leur transmettant les normes et la culture requises par cette division. Même si la conjoncture économique a provoqué, ces dernières années, un déplacement de l'interrogation sur l'école : elle n'est plus remise en cause quant à sa fonction

de reproduction des classes sociales mais, bien plutôt quant à celle de la formation des compétences, l'école n'en demeure pas moins un lieu de socialisation de la jeunesse. C'est par la socialisation que le jeune apprend les manières de fonctionner à la fois dans sa future classe d'appartenance et dans les futurs milieux de travail. La socialisation professionnelle d'un étudiant du secondaire professionnel est différente de celle d'un étudiant universitaire (Boivin et Laflamme, 1992; Baszanger, 1981). Si le premier apprend à exécuter, le second développe des compétences de conception. Nombreuses sont les études (Fournier, 1980; Laflamme, 1982; Dandurand, Fournier et Bernier, 1980; Bureau de la statistique du Québec, 1986; Porter et Jasmin, 1987) qui démontrent comment, d'une part, les voies de l'enseignement, tant général que technique, sont, dans une large mesure, réservées aux différentes classes sociales et que, d'autre part, le développement des compétences est différent d'une voie à l'autre. C'est bien souvent à travers la socialisation à certaines valeurs que le développement des compétences prend sa pleine dimension et dépasse la perception du sens commun qui ne les présente que sous son aspect technique. Par exemple, dans le système d'enseignement québécois, même si au secondaire, des cours s'intitulent «Initiation à la science informatique» et «Initiation à la technologie», aucun ne traite du contexte social de la technologie. La présentation de la technologie dans ces cours masque, à bien des égards, les enjeux sociaux et économiques du développement technologique. Quand la technologie n'est pas présentée comme «neutre», anidéologique, asociale, elle est considérée comme constituante indispensable du «progrès».

Dans la phase de la formation professionnelle initiale, le concept de socialisation professionnelle devient donc un outil indispensable pour comprendre le sens des compétences transmises et acquises parce que ce sont, en quelque sorte, les valeurs et le contexte social qui donnent un sens aux compétences. Par ailleurs, si la socialisation a été traditionnellement présentée, à la suite de Durkheim, comme un mécanisme d'intégration sociale, il nous semble indispensable de l'associer à la notion de procès afin de lui donner le sens de production d'un individu en un être social, c'est-à-dire en un agent qui a développé des compétences socialement déterminées et, partant, négociables sur le marché de l'emploi et indispensables dans l'intégration professionnelle.

L'étude et l'analyse du choix des compétences à acquérir situées dans la conjoncture et en fonction des agents porteurs de ces choix devraient traduire, dans une large mesure, la conception, mise de l'avant par ces agents, du type de formation professionnelle à fournir aux jeunes. Les compétences à transmettre et à acquérir dans la formation professionnelle sont d'ordre technique et social. Par compétences techniques, il faut comprendre l'apprentissage de savoirs techniques nécessaires à l'exercice d'un métier ou d'une profession. Comme la définition et le choix de ces savoirs font l'objet d'enjeux dans le champ de l'éducation, le système d'enseignement ou ses représentants (les fonctionnaires du ministère de l'Éducation et les enseignants) ne sont pas les seuls à les définir. Le long cheminement que doit subir une modification de programme dans le secondaire ou dans le cégep technique (la Direction générale de l'enseignement, le service des programmes, le comité permanent des programmes, la direction des services pédagogiques, Doray et Turcot, 1991) montre le rôle et la position des différents agents dans le choix de ces savoirs et révèle le caractère social de ces mêmes savoirs. De plus, l'organisation hiérarchique, le découpage, la compartimentation de ces savoirs techniques en disciplines scolaires sont aussi le produit des rapports de force entre les agents et les institutions dans l'instance de la préparation professionnelle.

La transmission de ces compétences techniques ne s'effectue pas indépendamment des systèmes de représentation ni des valeurs des enseignants et des étudiants (Young, 1971; Bernstein, 1975; Boivin, 1989). Les compétences techniques ont donc manifestement un caractère social puisque leurs choix résultent d'un rapport de force entre des agents sociaux, et qu'elles sont transmises et interprétées dans un contexte social. De plus, ces compétences techniques s'inscrivent dans un rapport salarial puisqu'elles sont monnayables sur le marché de l'emploi et déterminantes dans la modalité d'accès au salaire.

Les compétences techniques se transposent, se transfèrent, se concrétisent dans des habiletés techniques qui sont, en quelque sorte, la concrétisation, le passage à l'acte des compétences. Ainsi, un jeune peut acquérir des compétences techniques dans sa préparation professionnelle et décider de ne pas les concrétiser dans des gestes pour diverses raisons

ou bien encore ne pas avoir l'occasion de les appliquer dans son poste de travail parce qu'il est surqualifié par rapport aux exigences du poste.

En résumé, c'est par l'apprentissage des savoirs techniques que le jeune développe des compétences techniques qui se traduisent dans des habiletés techniques. L'ensemble de ces composantes constitue à bien des égards ce que certains auteurs ont appelé la qualification. Mais, la formation professionnelle ne se réduit pas à l'apprentissage des savoirs techniques ni au développement de compétences techniques, elle contient aussi des savoirs sociaux, des compétences sociales et des habiletés sociales, car elle ne fait pas que transmettre des qualités requises et mises en forme pour réaliser un travail. Elle désigne aussi la façon dont se constitue un ensemble de compétences, de représentations, de comportements acquis par les individus dans le cours de leur socialisation professionnelle et qui contribueront à façonner le passage dans les instances de transition professionnelle et d'intégration professionnelle.

Cette instance de l'insertion professionnelle ne se réduit pas au choix ni au développement de compétences et d'habiletés techniques par l'apprentissage de savoirs techniques pour le jeune. Dans une société postindustrielle où le système d'enseignement est particulièrement développé, la transmission de ces savoirs, malgré un retard certain par rapport aux exigences de certaines entreprises à la fine pointe du développement technologique, est assumée, entre autres, par celui-ci. Mais, d'autres types de savoirs sont peut-être encore plus importants pour l'insertion professionnelle; il s'agit, plus particulièrement, de savoirs qui doivent être transposés en compétences sociales et en habiletés sociales. En fait, historiquement, le système d'enseignement n'a jamais transmis que des savoirs techniques; il a toujours été un puissant agent de socialisation qui permet l'intégration sociale des individus. Cette intégration passe, entre autres, par l'intégration professionnelle étant donné la position prépondérante du travail dans la formation sociale. Les milieux de travail n'exigent pas de la part des individus que des habiletés techniques, il faut aussi des habiletés sociales pour fonctionner dans des organisations et dans des entreprises. Et, partant, comme le souligne Tanguy (1986), l'enseignement technique ne saurait être mis en cause que sous l'aspect de la production de qualifications techniques. Bien au contraire, cet

enseignement doit être examiné comme un mode de production, de transmission et, pour l'individu, d'acquisitions d'un ensemble de compétences techniques et de compétences sociales qui deviennent monnayables sur le marché de l'emploi. L'ensemble de l'acquisition de ces compétences représente un mode de socialisation des jeunes générations à un futur espace de travail (socialisation anticipée) où les qualifications sont hiérarchisées et, plus généralement, où l'espace est socioculturellement hiérarchisé.

Le jeune en formation professionnelle est donc invité à développer des compétences sociales qui s'articulent, par exemple, autour du respect de l'autorité et de la hiérarchie, autour de la ponctualité, du travail bien fait, d'un certain degré d'autonomie (Boivin et Laflamme, 1992). Ces compétences, au même titre que les compétences techniques, ont un caractère éminemment social puisqu'elles s'inscrivent dans des enjeux sociaux. En effet, si les agents du système d'enseignement favorisent le développement de compétences relatives au respect de l'autorité, par opposition à des compétences critiques (Boivin, 1989), cette situation démontre, dans une certaine mesure, l'importance du pouvoir de l'agent porteur (mouvement patronal) de cette compétence. De plus, comme au niveau de l'enseignement secondaire professionnel, plusieurs maîtres proviennent de divers milieux professionnels (Fournier, 1980; Gravel, 1988), ils ont vraisemblablement développé une certaine sensibilité à la nécessité de ces compétences dans les organisations.

Il paraît donc nécessaire d'étudier et d'analyser les types de compétences et d'habiletés sociales transmises par l'école dans l'instance de préparation professionnelle afin d'être en mesure de comprendre le rôle et la position de ces composantes dans les instances ultérieures de l'insertion professionnelle. Par ailleurs, la préparation professionnelle ne se réduit pas à la transmission ni au développement de compétences techniques et sociales. En effet, ces deux types de compétences s'inscrivent dans la culture que les ordres d'enseignement véhiculent auprès des jeunes pour les préparer à occuper les positions qui leur sont destinées.

1.2 Des stratégies à l'égard des savoirs

Par ailleurs, il semble, selon une étude récente du Conseil supérieur de l'éducation (1992), que certains jeunes développent de plus en plus une conception utilitariste de l'enseignement et des stratégies de «persévérance scolaire». Tous les groupes d'étudiants interrogés prétendent, à divers degrés, poursuivre des études collégiales ou universitaires dans le but d'accéder à un poste de travail plus intéressant, mieux rémunéré, plus stable et permettant d'accéder à un statut social supérieur. La rentabilité à long terme serait un des éléments qui attire la majorité des étudiants et des étudiantes. Tout semble se passer comme si un grand nombre d'étudiants et d'étudiantes avaient intégré le message, partout présent dans une société postindustrielle, stipulant que la formation professionnelle, plus précisément la diplomation, est une stratégie adéquate pour faciliter la transition professionnelle et éventuellement l'intégration professionnelle.

Devant un marché de l'emploi instable, une nécessité d'orientation professionnelle imposée par le système d'enseignement, un discours omniprésent sur l'importance et l'utilité du diplôme, une certaine souplesse du système d'enseignement, plusieurs jeunes développent, en fonction de leur situation, des stratégies de «persévérance scolaire» accompagnées d'incursions sur le marché de l'emploi. Ces stratégies énumérées par le Conseil supérieur de l'éducation peuvent être regroupées sous les thèmes suivants.

— *Priorité aux sciences*

- À défaut d'orientation scolaire et professionnelle précise, quand ils répondent aux conditions, plusieurs optent pour la voie des sciences de la nature dès le secondaire.
- Les sciences humaines et les sciences administratives deviennent des sciences refuges parce que certains ne répondent pas aux exigences des sciences de la nature.
- Les sciences de la nature de l'enseignement général sont privilégiées aux techniques professionnelles parce qu'elles ouvrent présumément de meilleures avenues sur le marché de l'emploi.

— *Les voies de renforcement et de contournement*

- Certains choisissent la filière technique au collégial et, constatant en cours de route que les exigences sont semblables à celles de l'enseignement général, décident de poursuivre à l'université.
- D'autres allongent la durée «normale» d'un programme au collégial afin d'obtenir de meilleurs résultats pour éventuellement être admis à l'université.
- À l'universitaire, certains adoptent la stratégie du cumul des certificats dans un domaine (30 crédits) dans le but d'obtenir éventuellement un baccalauréat (90 crédits).
- Refusés dans un programme universitaire contingenté, certains s'inscrivent dans un programme connexe (en biologie pour la médecine) dans le but d'améliorer leurs résultats académiques et ainsi tenter leur chance l'année suivante. Certains programmes deviennent pour quelques étudiants des «antichambres» préparatoires à d'autres plus «prestigieux».
- Des jeunes s'inscriront à des programmes courts conçus pour les adultes parce que les exigences sont différentes.

— *La sécurité*

- Plusieurs fréquentent la filière technique au collégial pour s'assurer une sécurité financière et professionnelle, n'étant pas certains de se rendre à l'université.
- D'autres arrêtent les études pour se refaire une situation financière en travaillant.
- Un certain nombre de jeunes décrochent des études, travaillent deux ans et reviennent aux études dans un nouveau statut admissible au régime des prêts et bourses de l'État.

Les diverses stratégies utilisées à l'ordre collégial font qu'un peu plus de 66 % des étudiants et des étudiantes consacrent trois ans ou plus pour obtenir le diplôme d'une formation qui prend normalement deux ans pour le collégial général et trois ans pour le collégial professionnel. Face à l'insécurité de leur transition professionnelle (le marché du travail), maints étudiants préfèrent rester dans le système d'enseignement.

2. LA TRANSITION PROFESSIONNELLE

La transition professionnelle se caractérise principalement par sa position dans l'ensemble du champ de l'insertion professionnelle. Tout en étant plutôt autonomes, nombre de ses caractéristiques proviennent de l'intégration et de la formation professionnelle. C'est une période de la vie où s'opère une rupture dans les conditions de vie de l'acteur. Dans cette instance interviennent, entre autres, les centres de placement publics et privés de la main-d'œuvre ainsi que les représentants patronaux et scolaires qui participent à la formation de cette main-d'œuvre. Pour les jeunes c'est une période de structuration-déstructuration puisqu'ils quittent un milieu (l'école) où les rapports sociaux sont structurés pour entrer dans un autre (le marché de l'emploi) dont les rapports sociaux sont organisés d'une manière différente et reposent sur des fondements différents.

2.1 Structuration du marché du travail

Cette instance de l'insertion professionnelle repose, en grande partie, sur l'organisation du marché de l'emploi. Et la position du jeune dans cette instance s'appuie, entre autres, sur le pouvoir de son diplôme et sur son capital social. Voyons d'abord les rapports de force dans le marché de l'emploi qui structurent l'organisation de l'offre d'emplois, puis les éventuels comportements des agents selon le sens de ces rapports de force.

La situation économique qui prévaut depuis le début des années quatre-vingt a profondément bouleversé le marché de l'emploi. En effet, la mondialisation des marchés (et plus près de nous, les nouveaux marchés accessibles par le libre-échange Canada-USA) ainsi que les nouvelles technologies qui rendent la production quantitativement et qualitativement supérieure contraignent le marché de l'emploi à une restructuration. Les entreprises sont invitées à pratiquer une stratégie de flexibilisation de la main-d'œuvre (Bernier, 1983, 1984, 1985). Une flexibilité fonctionnelle sera élaborée et se caractérisera par un large éventail de qualifications professionnelles et sociales concentrées dans un noyau stable de travailleurs. Cette flexibilité sera accompagnée d'une autre à caractère numérique dispersée dans une main-d'œuvre moins qualifiée mais disponible en grand nombre.

Plus précisément, les données récentes sur le marché de l'emploi concernant le taux élevé de chômage depuis au-delà des dix dernières années (Boivin, Laflamme et Baby, 1991) ainsi que le taux de sous-employabilité (Bengle et Laflamme, 1990) de la main-d'œuvre tendent à montrer que la somme de travail à effectuer dans la société québécoise ne nécessite plus la participation de l'ensemble des travailleurs et travailleuses sur une base permanente et à temps plein. Cette réalité s'inscrit dans ce que nous avons appelé, ailleurs, la capacité d'insertion professionnelle d'une société (Laflamme et Baby, 1993). Cette capacité repose, entre autres, sur la quantité totale de travail nécessaire pour le fonctionnement d'une société. Cette quantité est étroitement liée au développement technologique et à la conjoncture (nous y reviendrons). Nous inspirant des théories de la segmentation du marché de l'emploi (Piore, 1973a, 1973b; Carnoy, 1977, 1989; Gordon, Reich et Edwards, 1973; Bernard et Boisjoly, 1991), on constate que l'emploi dans la société québécoise semble se répartir de plus en plus entre trois grandes catégories de travailleurs : une élite professionnelle, une main-d'œuvre en attente et une main-d'œuvre déclassée. Examinons certaines caractéristiques de ces trois types de main-d'œuvre.

2.1.1 L'élite professionnelle

Cette catégorie de travailleurs est concentrée dans les secteurs de pointe de l'industrie et des services étatiques. Certains de ces travailleurs sont fortement scolarisés dans des domaines spécialisés (électronique, ingénierie, administration). Ils sont généralement très mobiles, pouvant passer d'une industrie à l'autre ou d'un service étatique à l'autre. D'autres travailleurs moins scolarisés font également partie de cette élite professionnelle. Ils sont reconnus pour leurs compétences et leurs habiletés sociales (assiduité au travail, respect de la discipline et de la hiérarchie, débrouillardise, etc.) et sont capables de mobilité d'un poste de travail à l'autre. Ils doivent souvent leurs compétences et leurs habiletés techniques à leur employeur. Dans une large mesure, l'entreprise dépend de ce personnel et, inversement, elle lui assure une stabilité d'emploi et des conditions de travail avantageuses. Une éthique traditionnelle du travail est incorporée dans une culture d'entreprise que l'élite professionnelle doit partager.

Pour garantir ces conditions à l'élite professionnelle, les grandes entreprises doivent sous-traiter au maximum leur production avec un vaste réseau d'entreprises périphériques. De plus en plus d'entreprises, incluant l'État, font appel à des bureaux de consultants et à de petites usines pour effectuer une partie du travail traditionnellement fait par elles. La dernière crise économique (1981-1982) a été l'occasion, pour les grandes entreprises, de «dégraisser» la masse salariale par des congédiements et par des mises à la retraite anticipée. Lors de la reprise économique, il fut plus commode de refiler les nouvelles demandes à de petites entreprises qui embauchent de la main-d'œuvre sur appel et qui congédient tout aussi facilement. Cette situation confère autant aux grandes entreprises qu'aux moyennes et aux petites des capacités de réactions rapides. Les entreprises de plus petite taille servent de la sorte d'amortisseurs lors des fluctuations conjoncturelles, car elles embauchent et congédient selon l'évolution de la demande. Les travailleurs de ces dernières sont généralement sans protection syndicale. Comme le souligne Gorz (1989), «La sécurité d'emploi dans la firme (sic) mère a pour envers, la précarité de l'emploi et l'insécurité sociale dans le reste de l'économie».

2.1.2 Une main-d'œuvre en attente

Cette catégorie de travailleurs est relativement hétérogène quant à sa formation et à ses qualifications mais assez homogène en regard de son âge. En effet, elle est principalement constituée de jeunes (18-30 ans) qui travaillent à contrat, occasionnellement à temps partiel, et qui aspirent, dans une large mesure, à passer dans l'élite professionnelle.

Cette main-d'œuvre peut être scolarisée dans des domaines où le pouvoir du diplôme (lettres, sciences humaines et sociales) sur le marché de l'emploi est à un faible niveau. Ainsi, elle travaille à contrat ou sur appel (infirmières, enseignants, etc.). Par ailleurs, la scolarité n'a pas nécessairement une importance majeure dans la mesure où une partie de cette catégorie de travailleurs est aussi moins scolarisée (secondaire professionnel ou cégep technique). La PME est son principal employeur en fonction de la sous-traitance et de la situation économique, bref de la conjoncture. Souvent sans compétences techniques particulières, elle se concentre dans le secteur des services (restauration, transport des mar-

chandises ou des personnes, l'entretien, etc.) dans l'attente de l'ouverture d'un poste dans un secteur où les conditions de travail seront plus intéressantes.

Par ailleurs, plusieurs jeunes travailleurs sont susceptibles de développer une attitude instrumentale à la suite de plusieurs expériences de travail dans une période de temps relativement courte. Le travail risque d'être perçu de plus en plus d'une façon instrumentale, c'est-à-dire que de valeur fondamentale qu'il est depuis la révolution industrielle, il passera au statut de valeur secondaire. La vie de ces acteurs sociaux ne se structurera plus autour du travail mais bien plutôt autour des moments hors travail. Seule l'élite professionnelle maintiendra une éthique traditionnelle du travail.

La situation d'attente et la précarité des postes de travail peuvent faire en sorte que plusieurs travailleurs de cette catégorie se retrouvent éventuellement dans la dernière catégorie qui est celle de la main-d'œuvre déclassée.

2.1.3 Une main-d'œuvre déclassée

Ces travailleurs, majoritairement jeunes, se retrouvent principalement au chômage ou à faire de multiples petits travaux «au noir». Si, à première vue, ils peuvent être considérés débrouillards, ils sont socialement coûteux par les impôts qu'ils ne payent pas et par les services sociaux (hôpitaux, routes, etc.) qu'ils utilisent. Il n'est pas certain que socialement ce type de travail soit valorisé d'une part et qu'il permette le développement des habiletés et des potentialités personnelles puisqu'il est souvent concentré dans les services (entretien, gardiennage, etc.), d'autre part.

Cette catégorie de travailleurs va et vient régulièrement entre le travail temporaire, l'assurance-chômage et l'aide sociale. À ce titre, elle n'est que partiellement déclassée et susceptible dans un premier temps de joindre les rangs de la catégorie précédente. Cependant, un séjour relativement prolongé dans la catégorie des déclassés risque de provoquer un déclassement chronique. Sur le marché du travail, une période prolongée en chômage ou sur l'aide sociale handicape sérieusement le travailleur dans l'évaluation de l'employeur. Nos recherches sur l'inser-

tion professionnelle des jeunes montrent, entre autres, que la réticence des employeurs à l'égard des jeunes est directement proportionnelle à la durée de la période de chômage ou d'aide sociale.

En résumé, cette catégorie de travailleurs se divise en partiellement délaissée (susceptibles de rejoindre la catégorie en attente) et totalement déclassée (bénéficiaires de l'aide sociale depuis une assez longue période). Dans cette catégorie se retrouvent principalement les anciens travailleurs sous-qualifiés, voire assez souvent sous-scolarisés (secondaire incomplet). Plusieurs programmes gouvernementaux cherchent à rejoindre, sans beaucoup de succès, cette portion des travailleurs (Lemonde, 1991).

L'existence de ces catégories sur le marché de la main-d'œuvre n'est peut-être pas récente : il a toujours existé une certaine élite professionnelle hautement scolarisée et des travailleurs déclassés (clochards, chômeurs chroniques, etc.). La situation économique (les trente glorieuses) antérieure assurait cependant une stabilité d'emploi à la grande majorité des travailleurs et un certain contrôle sur la technologie. Comme la conjoncture actuelle diffère beaucoup, les enjeux ne sont plus identiques.

L'importance numérique de chacune de ces catégories dans le marché du travail est tributaire de la conjoncture économique et du rythme d'introduction des nouvelles technologies dans la production. On a assisté entre les années 1984 et 1990 à une conjoncture économique assez favorable; pourtant, le taux de chômage officiel est resté autour de 10 % et la position ainsi que le poids relatif de chacune des catégories dans la structure du marché du travail n'ont pas beaucoup changé. Il faut reconnaître que les entreprises sont en mesure de répondre à une demande de plus en plus grande de produits avec une technologie plus développée sans nécessairement faire appel à une main-d'œuvre supplémentaire.

Cette «trichotomie» (triple division) du marché du travail paraît se produire dans beaucoup de sociétés postindustrielles. Lecher (1989) estime que l'Allemagne des années quatre-vingt-dix connaîtra la répartition suivante de sa main-d'œuvre : 25 % dans l'élite professionnelle, 25 % dans la main-d'œuvre en attente et 50 % dans la main-d'œuvre déclassée.

2.2 Des stratégies à l'égard du marché du travail

Cette restructuration du marché de l'emploi peut, dans une certaine mesure, compter sur l'apport d'une main-d'œuvre étudiante de plus en plus importante. Le travail à temps partiel durant les études a subi une hausse importante ces dernières années. En effet, au collégial, entre 1980 et 1986, il est passé de 33 % à 70 % et à l'université, durant la même période, de 30 % à 67 % alors qu'il était demeuré relativement stable au cours des vingt années précédentes (Conseil supérieur de l'éducation, 1992). Il s'agit d'une véritable mutation à la fois dans la situation étudiante et dans le marché de l'emploi qui peut faire appel à cette main-d'œuvre disponible à temps partiel. Autrement dit, si de plus en plus d'étudiants ont besoin de travailler pour subvenir à leurs besoins et, en même temps, pour acquérir des expériences de travail qui pourront faciliter leur transition professionnelle future, le marché de l'emploi qui sollicite de plus en plus une main-d'œuvre à temps partiel peut compter sur les étudiants et les étudiantes. Comme nous le soulignait, dans une entrevue, un gérant de caisse populaire : «les étudiantes et les étudiants sont les travailleurs idéaux pour du travail à temps partiel puisqu'ils ont très peu d'exigences, les études et leur future profession étant leur centre d'intérêts. Ils se savent de passage».

De plus, le développement de certains secteurs de l'économie (commerce, hôtellerie, service aux personnes (Lévesque, 1987) et une politique de flexibilité de la main-d'œuvre dans plusieurs entreprises ont participé à l'accroissement des emplois à temps partiel qui ont doublé entre 1976 et 1985 passant de 7,5 % à 14 %; ils se maintiennent à 13,5 % depuis 1985 (Beaudin, 1990). Parallèlement à cette restructuration du marché de l'emploi, il y a eu, entre 1978 et 1989, une diminution de 320 000 jeunes de 15 à 24 ans, soit une baisse de 25,4 %. Malgré cette baisse, le taux de chômage des 15-19 ans reste le plus élevé pendant cette période, de l'ordre de 19,6 % (Boivin, Laflamme et Baby, 1992). Une des conséquences immédiates de l'arrivée massive, ces dernières années, des étudiants sur le marché de l'emploi est de priver d'emploi ceux et celles qui ont arrêté leurs études avec ou sans diplôme. Selon l'étude du Conseil supérieur de l'éducation (1992), le travail étudiant serait un phénomène typiquement nord-américain dont

l'ampleur serait presque inimaginable au Japon et en Europe. Par exemple, en France, l'étude de Perrot (1986) montre qu'environ 20 % des étudiants universitaires consacrent en moyenne huit heures par semaine au travail rémunéré. Les Américains sont les premiers à avoir mis sur pied des programmes gouvernementaux favorisant le développement du travail étudiant. Le Québec a vite emboîté le pas étant sensiblement dans le même contexte économique. Comme une partie importante des étudiantes et des étudiants proviennent de la classe moyenne et que le pouvoir d'achat de celle-ci a diminué ces dernières années et comme le gouvernement du Québec a décidé de tripler les frais de scolarité à l'université, de plus en plus d'étudiantes et d'étudiants sont dans l'obligation de travailler pour subvenir à leurs besoins et aux coûts des études.

Par ailleurs, la transition professionnelle étant de plus en plus difficile pour les jeunes, même pour les diplômés du collégial et de l'université (Laflamme, 1992), le travail à temps partiel devient pour les étudiantes et les étudiants un moyen de se familiariser avec le marché de l'emploi. Ce travail permet de bonifier le *curriculum vitæ* et de se créer un réseau de relations (enrichir son capital social) qui pourra être utile à la fin des études.

C'est par une sociologie de l'emploi, nous semble-t-il, que l'analyse de la transition professionnelle prendra sa pleine mesure. Elle fera ressortir toutes les dimensions de la restructuration du marché de l'emploi et mettra en évidence, dans une large mesure, les nouveaux enjeux de la formation professionnelle. Étant donné les disponibilités et la demande de main-d'œuvre, l'école, comme agent de préparation professionnelle, est interpellée à la fois par les étudiants, par les parents et par les employeurs dans le type de préparation à fournir aux jeunes.

Relativement aux acteurs en quête d'emplois, interviennent en priorité le pouvoir du diplôme ainsi que la qualité et la quantité de leur capital social. Si, par exemple, certaines spécialités peuvent conduire rapidement à des emplois précaires (enseignement, conseiller d'orientation, etc.) d'autres donneront peut-être accès à des emplois plus stables mais au prix d'une transition plus longue (Vanier, 1983; Laflamme, 1989). Par ailleurs, diverses études ont montré que les relations sociales sont l'un des moyens les plus importants dans l'obtention d'informa-

tions sur les offres d'emploi (Gauthier, 1988; Balazs, 1983). Dans une conjoncture économique difficile, caractérisée par un niveau de pauvreté et de chômage relativement élevé (Conseil des affaires sociales, 1989), le capital social s'impose encore plus comme variable lourde dans la transition professionnelle. Comme le souligne Gauthier (1988), les plus démunis face à l'emploi dans un groupe de jeunes chômeurs sont ceux qui ne peuvent bénéficier d'un réseau de relations fort sur le marché du travail, c'est-à-dire ceux dont le réseau de relations se recrute parmi des personnes en chômage.

La plupart des études sur les réseaux de relations font davantage référence à la quantité qu'à la qualité du capital social et rarement à la relation entre le pouvoir du diplôme (ou de la formation) et le capital social. Le capital social, selon Boltanski (1973), relativise l'utilité et l'efficacité de la préparation professionnelle et, partant, du diplôme. Ce capital permet de contrôler une surface sociale qui assure au diplôme un pouvoir étendu ou, au contraire, un pouvoir restreint. Autrement dit, la formation professionnelle prend sa pleine dimension lorsqu'elle est insérée dans la surface sociale que contrôle, par son origine sociale, le détenteur d'un diplôme. Dans la transition professionnelle, l'espace social se transforme en espace professionnel selon le pouvoir du diplôme et l'espace professionnel est, à certains égards, proportionnel à l'espace social contrôlé. Cet espace professionnel possède un caractère objectif lié à la situation économique et à la structuration du marché de l'emploi. Par exemple, plus un jeune possède un diplôme (ou une formation professionnelle achevée ou non) dont le pouvoir professionnel est faible et plus la surface professionnelle contrôlée est petite, plus grande est la probabilité de difficultés lors de la transition professionnelle (l'inverse peut être tout aussi possible). Cependant, le pouvoir d'un diplôme et d'un diplômé n'est pas réductible au diplômé et à sa formation professionnelle qui le sanctionne, car il s'insère dans un ensemble de pouvoirs :

> *«...le pouvoir d'un individu particulier n'est pas en effet réductible au pouvoir inscrit dans la position qu'il occupe ou à la somme du pouvoir résultant de l'addition des pouvoirs parcellaires liés à chacune de ses positions : la mathématique du pouvoir utilise moins l'addition que la multiplication, la soustraction que la division»* (Boltanski, 1973, 14).

Le pouvoir du diplôme ne peut, à lui seul, expliquer les stratégies des jeunes puisqu'il n'y a pas de correspondance étroite, malgré les exigences indéniables de certains postes de travail, entre niveau et type de formation, d'une part, et emploi occupé, de l'autre. C'est à travers une multitude de médiations que s'actualise la liaison entre le système d'enseignement et le système de production. À cet égard, il n'existe pas de relation fondamentale entre la formation professionnelle et la transition professionnelle; c'est bien plutôt à travers la capacité des groupes sociaux détenteurs de savoirs que réside la reconnaissance sociale et monétaire de ces savoirs confrontée aux politiques particulières d'embauche et d'hiérarchisation des entreprises ainsi qu'à la situation économique et géographique des entreprises. Une entreprise en situation de monopole dans un marché n'adoptera pas la même politique d'embauche qu'une autre en situation de forte concurrence dans un autre marché.

En résumé, la compréhension de la transition professionnelle suppose l'examen des conditions d'accès des jeunes aux emplois, c'est-à-dire non seulement les normes, les règles de recrutement, la structuration du marché de l'emploi, mais aussi les images et les stéréotypes à l'œuvre dans les recrutements effectués par les employeurs. De plus, doivent être prises en compte les conditions objectives d'accès, tel le pouvoir du diplôme ou de la formation, interprétées à la lumière du capital social du ou des détenteurs du diplôme.

3. L'INTÉGRATION PROFESSIONNELLE

La littérature scientifique et, plus précisément, la littérature américaine en psychologie et en sociologie du travail (Schein, 1986; Van Maanen et Schein, 1979) s'est intéressée au problème de l'intégration organisationnelle sans le définir à l'intérieur du champ de l'insertion professionnelle. L'analyse isole en quelque sorte cette instance et la considère, dans une large mesure, comme relevant de la prérogative de l'organisation.

3.1 L'intégration par la socialisation

Dans une tentative d'opérationnalisation de l'intégration organisationnelle, ces chercheurs la mesurent par l'intermédiaire de la satisfac-

tion au travail, par le roulement du personnel, par les attentes des agents et de l'organisation ainsi que par la socialisation par l'organisation. Paillé (1992) et Bengle (1991) ont montré les limites de ces recherches tant dans la construction de l'objet que dans la mesure et l'interprétation de l'intégration organisationnelle. En effet, l'intégration organisationnelle est souvent définie comme la période nécessaire à l'adaptation à un nouveau contexte. Cette période se caractérise par un ajustement des attentes des agents et de celles de l'organisation. Différentes étapes et différents mécanismes de socialisation sont mis en place pour favoriser l'intégration. Très souvent, selon les types de mécanismes, l'intégration est plus ou moins réussie. Quand l'intégration est un échec, les raisons relèvent ou bien des attentes des agents qui sont jugées irréalistes ou bien des mécanismes de socialisation qui sont inadéquats. Les variables lourdes de l'intégration professionnelle, qu'elles soient mesurées par la satisfaction au travail ou par le taux de roulement du personnel ou par la socialisation, deviennent les caractéristiques de la tâche, les caractéristiques des agents et les caractéristiques de l'organisation.

À l'occasion, certains auteurs (Marsh et Mannari, 1977) soulignent que le taux de chômage a un effet plus important sur l'intégration organisationnelle que tous les mécanismes de socialisation mis en place par une organisation. Autrement dit, la décision du jeune de s'intégrer ou non dans une organisation repose principalement sur la conjoncture économique et sur l'évaluation qu'il fait de celle-ci.

Par ailleurs, d'autres études montrent que certaines organisations utilisent leur politique de formation de la main-d'œuvre à des fins de politique d'intégration. Déjà en 1963, Durand présente les résultats d'une enquête menée dans cinq grandes entreprises françaises; il distingue deux modes de fonctionnement dans la formation en entreprise : le premier s'inscrit dans une politique intégratrice où la formation se présente *grosso modo* comme une «œuvre sociale» indépendante des objectifs technicoéconomiques; le deuxième s'insère dans une politique rationalisée dans laquelle la formation s'intègre aux objectifs de changements techniques et organisationnels de l'entreprise en relation étroite avec ses finalités économiques. Durand (1966), à la suite de nombreuses observations dans différentes entreprises, tenta une synthèse reposant sur

quatre niveaux de rationalisation dans les politiques de formation : le premier se résume à de l'adaptation au travail (formation sur le tas); le deuxième relie formation et promotion dans le cadre d'une politique de croissance de l'entreprise; le troisième s'inscrit dans une adaptation au changement (formation ponctuelle); le dernier est associé à une politique d'accompagnement de changements organisationnels planifiés axée sur des actions de formation intégratrice à l'entreprise.

Plus récemment, des recherches menées au Québec (Paillé, 1992; Bengle, 1991) ont montré que les résultats obtenus par des études exécutées dans des grandes entreprises ne correspondaient pas à ceux obtenus dans de petites et moyennes entreprises. En effet, dans les milieux de la coiffure et de la vente au détail, l'intégration du «nouveau» et de la «nouvelle» repose bien davantage sur ses capacités que sur des politiques de formation ou d'intégration. Les mécanismes mis en place sont réduits au minimum. Les employeurs hésitent à faire de la formation par crainte de perdre un employé formé au profit d'un concurrent. Paillé (1992) montre que dans les petites entreprises de production de biens, les habiletés d'intégration d'un jeune travailleur deviennent un critère important de sélection pour un employeur. Autrement dit, un jeune travailleur qui n'arrive pas à s'entendre avec les autres travailleurs, après un certain temps, est congédié.

Ces études identifient l'intégration à un processus qui débute et se termine dans l'entreprise. Plus rares sont les analyses qui définissent l'intégration comme une instance en relation avec d'autres qui peuvent en influencer la structuration dont plusieurs composantes échappent autant à l'organisation qu'aux agents. L'intégration professionnelle, pour nous, ne peut être considérée uniquement comme une période de socialisation dans une organisation. Elle prend sa pleine dimension dans la mesure où elle est analysée dans son interdépendance avec la transition et la préparation professionnelles. Si c'est par la formation professionnelle que le jeune développe des compétences techniques et sociales, c'est dans l'entreprise qu'il les concrétise. Dans cette période de formation, le jeune a développé non seulement des compétences techniques mais aussi des compétences sociales. Boivin (1989) a montré que les enseignants du secondaire professionnel insistent davantage sur certaines

compétences sociales que ceux du cégep technique, car les premiers forment des ouvriers et les seconds des techniciens. Autrement dit, le système d'enseignement contribue à la fois à la répartition des futurs travailleurs entre les différentes catégories et à la production des catégories sur le marché du travail. Il s'agit là d'une catégorisation à partir de ce que nous appelons des processus de socialisation. Ensuite, cette catégorisation est confrontée à celle des entreprises de qui dépendent les conceptions et les exigences des postes de travail, les formes de gestion du personnel, les rapports hiérarchiques, les modes d'accès aux emplois, etc. Cette catégorisation en entreprise détermine les compétences professionnelles et sociales des travailleurs qui leur sont attachés.

3.2 L'intégration selon la conjoncture

L'intégration professionnelle ne peut donc être ramenée à une période de socialisation où des représentants de l'entreprise et des jeunes travailleurs participent, à travers certains mécanismes, à la familiarisation des exigences d'un poste de travail et d'une culture organisationnelle. Sans nier l'importance de la socialisation à et dans l'organisation comme élément constitutif de l'intégration professionnelle, notre approche met l'emphase sur les déterminants de cette socialisation. Ainsi, ce n'est pas tant l'efficacité des mécanismes de socialisation qui attire l'attention mais les conditions dans lesquelles les postes de travail et les exigences techniques et sociales de ces postes sont définies.

Dans une période où le marché de l'emploi se caractérise, entre autres, par la précarité et la concentration des postes de travail dans le secteur des services et, plus précisément, des services à la personne, les compétences sociales prennent une valeur d'usage encore plus importante dans l'intégration professionnelle. De plus, plusieurs postes de travail, autant dans le secteur secondaire que dans le secteur tertiaire, sous l'influence des nouvelles technologies, imposent une banalisation des compétences techniques. Il faut circuler dans des entreprises (ce que nos recherches sur le terrain nous ont permis) pour constater que le discours patronal spontané, à la suite de l'introduction de nouvelles technologies, surévalue souvent la compétence technique exigée par plusieurs postes de travail. Des interviews plus en profondeur de ces représentants

patronaux font ressortir que les difficultés majeures d'intégration organisationnelle reposent sur l'absence d'habiletés sociales des jeunes travailleurs (motivation, respect de la hiérarchie, absentéisme, etc.). Et la réponse des jeunes à cette évaluation repose principalement sur les conditions de travail (précarité du poste, salaire insuffisant, absence de consultation, heures de travail discontinues ou sur appel, etc.). Ces caractéristiques accompagnées de la restructuration du marché du travail fixent, à certains égards, qualitativement et quantitativement, la capacité d'insertion professionnelle de la société. En effet, autant la quantité que le type de postes de travail créés dépendent de la conjoncture économique et du développement technologique.

Partant de la conjoncture pour analyser l'intégration professionnelle, nous ne méconnaissons pas l'importance des stratégies individuelles des jeunes pour s'intégrer plus ou moins, mais nous faisons ressortir que l'analyse de ces stratégies suppose que soient progressivement mises en lumière les contraintes du fonctionnement de l'intégration professionnelle. De plus, l'intégration professionnelle, tout en s'actualisant dans l'intégration à une entreprise, la dépasse dans la mesure où elle tient compte de la conception du travail d'un jeune qui a fréquenté les instances de la formation et de la transition. À l'intérieur de chacune de ces instances, par ses pratiques et par sa socialisation, le jeune a développé des attitudes à l'égard de l'intégration à l'entreprise. Ces attitudes s'inscrivent dans ce qu'on peut appeler la culture ouvrière qui guide les comportements à adopter à l'égard du travail.

L'étude de l'intégration professionnelle nécessite l'examen non seulement de l'effet de la conjoncture sur le marché de l'emploi, mais aussi des réactions qu'elle suscite auprès des jeunes. Ces réactions interprétées à la lumière de leur classe sociale d'appartenance éclaireront leurs stratégies d'intégration à l'entreprise. Dans cette perspective, il paraît donc nécessaire, comme nous l'avons souligné antérieurement, de distinguer, du moins théoriquement, l'intégration à l'entreprise de l'intégration professionnelle, car le passage dans une entreprise ne peut être qu'une étape dans le but d'accéder à une autre entreprise où commencera la véritable intégration professionnelle. Il est bien connu, par exemple dans la population des jeunes, que travailler dans un McDonald

pendant un certain temps peut être une référence qui favorise l'accès à d'autres postes de travail. L'intégration professionnelle se termine au moment où le travailleur occupe un poste de travail stable et devient conscient des étapes de sa carrière. Cette stabilité est toujours relative dans une conjoncture économique difficile, mais autant le travailleur que l'organisation sont d'accord sur la permanence du poste. Ce n'est qu'à ce prix qu'on peut estimer que l'intégration professionnelle est dans sa phase finale.

CONCLUSION

L'insertion professionnelle est un phénomène qui se situe dans une nouvelle réalité économique qui semble nécessiter de moins en moins d'intervention humaine dans la production de biens et de services. En effet, depuis le début de la crise économique des années soixante-dix et de la récession de quatre-vingt-un dans les pays industriels capitalistes, le travail et, plus précisément, l'emploi subissent des modifications dans leur contenu et dans leur quantité. Si le travail dans les sociétés post-industrielles s'actualise davantage dans la production de services que dans la production de biens (Bell, 1976), les emplois depuis le début de la crise, quand ils ne disparaissent pas, semblent sous différentes formes (temps partiel, contrat déterminé ou indéterminé, au noir, etc.) se précariser de plus en plus.

Dans les grandes entreprises, la fidélisation de la main-d'œuvre par le développement d'une «culture d'entreprise» devient un enjeu majeur dans la production. Il suffit d'interroger des caissières à temps partiel ou contractuelles dans les banques pour se rendre compte de leurs difficultés à s'identifier non seulement à leur poste de travail mais à l'entreprise. L'actualisation de cette fidélité paraît, du moins à titre d'hypothèse, être davantage possible auprès de l'élite professionnelle que de la main-d'œuvre en attente.

L'étude de l'insertion professionnelle des jeunes nous semble devoir tenir compte de ce qui se passe dans les instances de la formation professionnelle, de la transition professionnelle et de l'intégration professionnelle. Dans chacune de ces instances, tout semble être en restructuration étant donné les bouleversements provoqués par la crise écono-

mique des quinze dernières années. La situation économique n'est probablement plus dans une conjoncture difficile mais bien plutôt en phase de restructuration (Baby et Laflamme, 1993) et cette nouvelle réalité impose, dans une large mesure, un nouveau regard sur l'insertion professionnelle.

RÉFÉRENCES

BALAZS, G. (1983).
Cinq ans après une inscription au chômage. *Cahiers du CEE, 26*, 343-392.

BASZANGER, I. (1981).
La socialisation professionnelle des étudiants en médecine. *Revue française de sociologie, XXII*(2), 223-245.

BEAUDELOT, C. et ESTABLET, P. (1971).
L'école capitaliste en France. Paris : Maspero.

BEAUDIN, A. (1990).
L'emploi à temps partiel et les études, une réalité. Conférence prononcée à la Session de perfectionnement 1990 des aides pédagogiques individuelles. Québec.

BELL, D. (1976).
Vers la société post-industrielle. Paris : Laffont.

BENGLE, N. et LAFLAMME, C. (1979).
L'information scolaire et professionnelle et l'inévitable rupture entre l'école et le marché du travail. *Revue des sciences de l'éducation, V*(3), 401-421.

BENGLE, N. (1991).
L'insertion professionnelle des jeunes dans le contexte des changements technologiques récents. Thèse de doctorat, Université Laval.

BENGLE, N. et LAFLAMME, C. (1991).
De la précarité de l'emploi à la préparation professionnelle des jeunes. *Revue des sciences de l'éducation, XVII*(1), 131-141.

BERNARD, P. et BOISJOLY, J. (1991).
Le travail en segments : matrice des protagonistes et rémunération du travail. *Sociologie et sociétés, XXIII*(2), 151-168.

BERNIER, C. (1983).
Le temps partiel : pour essayer de comprendre les enjeux du débat. *Interventions économiques, 10*, 17-25.

BERNIER, C. (1984).
Crise et précarisation de l'emploi : l'exemple du travail à temps partiel au Québec. *In* Bellemare, D. et St-Pierre, C. (éd.), *Les stratégies de reprise*. Montréal : Éditions Saint-Martin.

BERNIER, C. (1985).
Évolution du statut salarié en raison des nouvelles formes d'emploi. L'exemple du travail à temps partiel au Québec. *In* Bélanger, J., Blouin, R., Morin, F. et Sexton, J. (éd.), *Le statut du salarié en milieu de travail* (p. 137-160). Québec : Les Presses de l'Université Laval.

BERNSTEIN, B. (1975).
Langage et classes sociales. Paris : Éditions de Minuit.

BOIVIN, H. (1989).
La préparation professionnelle des jeunes du secteur professionnel : une question de valeurs. Mémoire de maîtrise, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.

BOIVIN, H. et LAFLAMME, C. (1992).
Quelques valeurs pour la préparation professionnelle des jeunes du secteur professionnel. Document CRO, Sherbrooke, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.

BOIVIN, H., LAFLAMME, C. et BABY, A. (1992).
Tendances structurelles et conjoncturelles affectant le contexte de l'insertion professionnelle des jeunes. Document CRO, Sherbrooke, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.

BOLTANSKI, L. (1973).
L'espace positionnel, multiplicité des positions institutionnelles et habitus de classe. *Revue française de sociologie, XIV*(4), 10-31.

BOURDIEU, P. (1965).
Un art moyen. Paris : Éditions Minuit.

BOURDIEU, P. CHAMBOREDON, J.C. et PASSERON, J.C. (1968).
Le métier de sociologue. Paris : Mouton/Bordas

BOURDIEU, P. et PASSERON, J.C. (1964).
Les héritiers. Paris : Éditions Minuit.

BOURDIEU, P. et PASSERON, J.C. (1970).
La reproduction. Paris : Éditions Minuit.

BOWLES, S. et GINTIS, H. (1976).
Schooling in capitalist America : Educational reform and contradictions of economic life. New York : Basic Book.

BUREAU DE LA STATISTIQUE DU QUÉBEC (1986).
Enquête sur le mode de vie des étudiants au niveau postsecondaire. Québec : Bureau de la statistique du Québec.

CARNOY, M. (1977).
L'éducation et l'emploi : une étude critique. Paris : UNESCO, Bureau international d'éducation.

CARNOY, M. (1989).
La segmentation des marchés du travail. *Éducation, travail et emploi II* (p. 37-75). Paris : UNESCO, Institut international de planification de l'éducation.

CONSEIL DES AFFAIRES SOCIALES (1989).
Deux Québec dans un. Boucherville : Gaëtan Morin Éditeur.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1992).
Les nouvelles populations étudiantes des collèges et des universités : des enseignements à tirer. Québec : Conseil supérieur de l'éducation.

DANDURAND, P., FOURNIER, M. et BERNIER, L. (1980).
Développement de l'enseignement supérieur, classes sociales et luttes nationales. *Sociologie et sociétés, XII*(1), 101-132.

DOERINGER, P. et PIORE, M. (1972).
International Market and Manpower Analysis. New York : Harth Lexington Books.

DORAY, P. et TURCOT, N. (1991).
Traduction et modes de transformations des programmes de transformation professionnelle. *Sociologie et sociétés, XXIII*(1), 87-104.

DURAND, C. (1963).
La signification des politiques de formation et de promotion. *Sociologie du travail, 4*, 352-373.

DURAND, M. (1966).
La rationalisation des politiques de formation du personnel. *Analyse et prévisions, 1*, 45-73.

FOURNIER, M. (1980).
Entre l'école et l'usine. Montréal : Éditions Albert Saint-Martin.

FRÉCHETTE, G., LANGLOIS, S. et BERNIER, M. (1992).
Les transitions sur le marché du travail. *Relations industrielles, 47*(1), 79-99.

GAUTHIER, M. (1988).
Les jeunes chômeurs. Québec : IQRC.

GAUTHIER, M. (1990).
L'insertion de la jeunesse québécoise en emploi. Québec : IQRC.

GORDON, D., REICH, M. et EDWARDS, R. (1973).
A theory of labor market segmentation. *American Economic Review, LXIII*(2), 359-365.

GRAVEL, J. (1988).
Présentation et description des perceptions des professeurs de l'enseignement professionnel concernant le monde du travail. Essai de maîtrise, Département d'orientation professionnelle et d'administration scolaire, Université de Sherbrooke.

GRIGNON, C. (1971).
L'ordre des choses. Paris : Éditions Minuit.

GORZ, A. (1989).
Métamorphose du travail : Quête du sens. Paris : Galilée.

LAFLAMME, C. (1982).
Les valeurs concernant le travail chez les élèves du secondaire professionnel. *Revue des sciences de l'éducation, VIII*(3), 499-516.

LAFLAMME, C. (1984).
Une contribution à un cadre théorique sur l'insertion professionnelle des jeunes. *Revue des sciences de l'éducation, X*(2), 199-216.

LAFLAMME, C. (1989).
L'école, les nouvelles technologies et l'insertion professionnelle des jeunes. *Revue des sciences de l'éducation, XV*(2), 231-246.

LAFLAMME, C. (1992).
Évolution de la transition professionnelle des diplômés et diplômées du collégial et de l'université : 1975-1989. Sherbrooke, Document CRO, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.

LAFLAMME, C. et BABY, A. (1993).
Youth integration into labor market : Some theoretical consideration on a structural/conjonctural issue. À paraître dans *Alberta Journal of Educational Research*.

LANGLOIS, S. (1986).
Les rigidités sociales et l'insertion des jeunes dans la société québécoise. *In* Dumont, F. (éd.), *Une société des jeunes?* (p. 301-323). Québec : IQRC.

LANGLOIS, S. (1990a).
Le travail à temps partiel : vers une polarisation de plus en plus nette. *Relations industrielles, 45*(3), 548-565.

LANGLOIS, S. (1990b).
La société québécoise en tendance 1960-1990. Québec : IQRC.

LECHER, W. (1989).
Zum zukunftigen Verhaltnis von Erwerbsarbeit... cité dans Gorz, *op.cit.*, 89.

LEMONDE, M. (1991).
Les valeurs de travail des décrocheurs participant au programme québécois Rattrapage scolaire. Thèse de doctorat. Université de Montréal.

LESSARD, C. et MATHURIN, C. (1989).
L'évolution du corps enseignant québécois : 1960-1986. *Revue des sciences de l'éducation, XV*(1), 43-71.

LÉVESQUE, J.M. (1987).
La croissance de l'emploi à temps partiel dans un cadre économique en évolution. Statistique Canada, *La population active* (p. 87-107), mai, cat. 71-001.

MARSH, R.M. et MANNARI, H. (1977).
Organizational commitment and turnover. *Administrative Science Quarterly*, 22, 57-75.

MICHEL, P. (1991).
Relance au secondaire : situation au 30 mars 1990. Québec : Ministère de l'Éducation.

PAILLÉ, P. (1992).
L'expérience de l'intégration organisationnelle de jeunes travailleurs dans des petites et moyennes entreprises du secteur manufacturier : l'univers des PMJ. Thèse de doctorat, Faculté des études supérieures, Université de Montréal.

PERROT, J. (1986).
Modes de vie, emplois du temps et réussite universitaire. Paris : CNOUS.

PIORE, M. (1973a).
Fragments of a sociological theory of wages. *American Economic Review, LXIII*(2), 323-335.

PIORE, M. (1973b).
On technological foundations of economic dualism. MIT, Department of Economics, Working Paper No. 110.

PIORE, M. et SABEL, C. (1984).
The second industrial divide. New York : Basic Books.

PORTER, M. et JASMIN, G. (1987).
A profil of post-secondary students in Canada (vol. 2). Ottawa : Secrétariat d'État.

SCHEIN, E.H. (1986).
Organizational Culture and Leadership. San Francisco : Jossey-Bass.

TANGUY, L. (1983).
Savoirs et rapports sociaux dans l'enseignement secondaire. *Revue française de sociologie, XXIV*(2), 227-254.

TANGUY, L. (éd.) (1986).
L'introuvable relation formation/emploi. Paris : La Documentation Française.

TANGUY, L. (1991).
Changements techniques et recompositions des savoirs enseignés aux ouvriers: des discours aux pratiques. *Sociologie et sociétés, XXIII*(1), 71-86.

VALLIER, X. (1983).
L'insertion des jeunes sur le marché du travail : les pièges d'une analyse statique et quelques réponses fournies par l'étude des cheminements professionnels. *Formation-emploi, 4*, 74-77.

VAN MAANEN, J. et SCHEIN, E.H. (1979).
Toward a theory of organizational socialisation. *Research in Organizational Behavior, 1*, 209-264.

VINCENS, M.J. (1981).
L'insertion dans la vie active. *In L'insertion professionnelle des jeunes à la sortie des études post-secondaires* (p. 47-68). Institut des sciences du travail, Université Catholique de Louvain.

YOUNG, M.F.D. (1971).
Knowledge and Control, New directions for the sociology of Education. London : Collier-MacMillan.

CINQUIÈME CHAPITRE

INSERTION PROFESSIONNELLE, INSERTION SOCIALE ET FORMATION : UNE PERSPECTIVE CRITIQUE... QUI N'EST PLUS À LA MODE

ANTOINE BABY
Université Laval

INTRODUCTION

Nous nous sommes peut-être réjouis un peu vite de la déconfiture économique et politique de ce que nous appelions, au temps de nos militances folles, les socialismes z-existants, avec un z! Maintenant que les poussières du mur de Berlin commencent à retomber, nous allons peut-être devoir reconnaître qu'en bout de piste, notre pire ennemi n'était pas nécessairement l'ennemi du dehors, les méchants du pacte de Varsovie, mais bien plutôt l'ennemi du dedans, celui qui nous habite, celui qui est dans notre système, celui qui affecte notre ordre social à la manière d'un virus. Les méchants communistes avaient au moins, et sans doute à leur insu, la «vertu» de justifier la machine de guerre, denrée malheureusement essentielle à une économie capitaliste en expansion. Ils servaient, on le voit mieux maintenant, d'excuse aux politiciens. George Bush goûte à l'amertume et à la cruauté d'une conjoncture qui le replace en face de lui-même, en face de ses administrés et pose enfin les vraies questions. Brandissant un peu trop vite la couronne de laurier, il s'est cru le César de la guerre du Golfe. En réalité, il n'en était même pas le Pyrrhus. Il aura finalement payé incroyablement cher le prix de sa demi-victoire.

Désormais sans ennemi-alibi, l'Occident n'en est pas pour autant au bout de ses peines. Il n'arrive toujours pas à régler durablement ses problèmes. On dit souvent que nous sommes entrés dans une société à deux vitesses. Mais il y a plus. Il est juste de dire que les sociétés occidentales sont effectivement des sociétés de plus en plus polarisées, mais il est également juste de penser que l'ordre social occidental est lui-même un ordre social en perte de vitesse. Ces deux façons de voir les

choses de notre monde ne se contredisent qu'en apparence. En réalité, elles sont complémentaires et s'enrichissent en quelque sorte, à force de se fréquenter. Le vrai contexte de nos travaux sur l'insertion et la formation professionnelles, c'est donc une société à deux vitesses dans un ordre social qui est lui-même en perte de vitesse.

1. UN POSTULAT OUBLIÉ

C'est sans doute ce contexte extrêmement mouvant, extrêmement volatile, angoissant par moment, qui fait que nous oublions trop souvent ce qui constitue néanmoins le plus important des postulats sous-jacents à nos travaux sur l'insertion des jeunes et des moins jeunes. Parfois je me dis que nous sommes un peu comme le Monsieur Jourdain de Molière qui faisait de la prose sans le savoir. Il me semble que nous, nous travaillons «sans le savoir» à partir d'un énorme postulat qui régit de manière de plus en plus discriminatoire l'accès des individus au statut de citoyen et de citoyenne à part entière. Ce postulat est à l'effet que l'insertion professionnelle est, encore aujourd'hui, le facteur déterminant par excellence, voire la voie royale de l'insertion sociale. Dans un *design* de recherche classique, on parlerait de l'insertion professionnelle comme étant la variable lourde de l'insertion sociale! En d'autres termes, on dirait plus simplement qu'il n'y a pas d'insertion sociale sans insertion professionnelle. Le lien qui associe l'une et l'autre dans nos problématiques de recherche paraît si fort qu'il nous semble immuable. En ce sens, nos problématiques collent encore à la réalité. Nous associons l'une et l'autre facettes de l'insertion si étroitement qu'il nous arrive de prendre l'une pour l'autre et que, parlant de l'une, nous avons le sentiment de parler de l'autre. Nous parlons «d'entrée dans la vie active» pour désigner tantôt l'entrée dans le marché du travail, tantôt l'accès plus général au statut d'adulte avec droits et privilèges y afférents. Nous parlons même d'insertion «socioprofessionnelle», j'allais dire comme si de rien n'était. Je crois bien que c'est ce que recouvre, en partie du moins, l'intéressante notion de «société salariale» chez Gorz (1991, 12), c'est-à-dire une société dans laquelle le statut que vous occupez, le rôle que vous y jouez et le pouvoir que vous y détenez sont largement pour ne pas dire exclusivement fonction de votre capacité d'y trouver un travail salarié. Une société dont l'accès est contrôlé par le passage obligé du travail salarié.

Pour l'heure, ce qui est pour nous un postulat demeure une règle sociale incontestable à plus d'un égard quand ce ne serait qu'en raison de sa nature de rituel initiatique et de mécanisme social normatif incontournable. Les choses sont comme cela depuis fort longtemps dans les sociétés occidentales à tout le moins. Et encore aujourd'hui, la clef d'accès à une existence convenable et à une insertion sociale achevée demeure la possibilité d'occuper une fonction de travail stable et minimalement rémunérée. C'est précisément parce que ce postulat s'impose encore d'une manière impérative qu'un nombre croissant d'individus, surtout des jeunes, qui sont incapables de trouver cette clef, c'est-à-dire un travail décemment salarié et stable, demeurent dans les limbes de la société, «limbes» étant ici entendu dans un sens qui est très près du premier sens que lui donne le dictionnaire : «séjour des âmes des justes avant la Rédemption»! L'impossibilité objective devant laquelle se trouvent ces personnes d'achever leur insertion professionnelle entraîne automatiquement pour elles l'impossibilité d'achever leur insertion sociale. Voilà bien un couple maudit dont un nombre croissant de gens souhaitent ardemment le divorce. Ils pourraient de la sorte achever leur insertion sociale en évitant le passage obligé par une insertion professionnelle qui leur échappe toujours. Ce qui ne réglerait pas, faut-il le préciser, le problème de leur subsistance quotidienne, problème qui va commander tôt ou tard, une transformation radicale des modes de répartition de la richesse produite. C'est là un sujet sur lequel je reviendrai plus loin puisqu'il s'agit d'un tout autre problème.

Mon intention n'est donc pas de contester cette situation de fait en tant que construit d'une forme particulière d'organisation sociale et en tant que donnée d'une longue évolution. Il est à la fois téméraire et prétentieux de s'attaquer à une mécanique sociale aussi profondément boulonnée. Mon propos est plutôt d'attirer l'attention des chercheurs, qui s'intéressent à la question de l'entrée dans la vie active, sur la portée sociale et les conséquences scientifiques du statisme qui frappe nos problématiques de recherche à cet égard. Nous avons mis tellement de temps à constituer l'insertion et l'infrastructure dans laquelle elle s'inscrit (qui est celle des rapports entre système éducatif et système productif) en champ de recherche, qu'au moment où nous serions en mesure d'apporter un éclairage vraiment nouveau sur le phénomène, celui-ci s'est trans-

formé considérablement au point de frapper d'obsolescence une bonne partie de nos travaux, du moins pour une portion grandissante de la population active. Mais ce qui est plus grave et socialement beaucoup plus important que de frapper nos recherches d'obsolescence, c'est de soustraire à l'objet de nos savantes considérations un contingent de plus en plus grand de jeunes qui n'ont que peu ou pas accès au travail «socialement» salarié. Ce que j'entends par travail «socialement» salarié, c'est un travail assez stable pour être fiable et suffisamment salarié pour permettre un niveau de vie décent. Tout se passe comme si nous prenions pour acquis qu'il y a du travail salarié pour tout le monde et que le moment où tout le monde en aura n'est qu'une question de temps. Ce faisant, nous nous trouvons à faire, souvent à notre insu, un double choix. D'une part, c'est une adhésion à la thèse du plein emploi et d'autre part, c'est une caution au discours officiel qui a tout avantage à privatiser les problèmes de société, à faire accréditer par des scientifiques à la fois la thèse suivant laquelle ce sont les chômeurs eux-mêmes qui sont responsables de leur triste sort, et l'adage du *self-made man* qui répète à tout venant que «quand on veut, on peut». À contrecourant de ceux d'entre nous qui ont fait des choix, je me propose de démontrer plus loin que cela est de moins en moins vrai.

Ce postulat de départ qui est à l'effet que la clef de l'insertion sociale est l'insertion professionnelle est issu en ligne directe du postulat plus général du plein emploi qui est pourtant un postulat de plus en plus contesté. Des visionnaires comme Gorz nous invitent en effet à considérer que ce postulat est en voie de devenir une utopie, une croyance, voire une véritable doctrine. Au Québec, il existe une sorte de carrefour appelé «Forum sur l'emploi» qui a été construit suivant les principes du partenariat. On y entre un peu comme on entre en religion, avec la croyance ferme qu'il y a un paradis pour tout le monde et que ce paradis, c'est le travail salarié. Un des dogmes du Forum (dogme est ici entendu au sens strict du terme, c'est-à-dire une vérité qu'il nous est impossible de comprendre, mais en laquelle nous devons croire) est à l'effet que c'est «l'entrepreneurship» qui va nous conduire à ce paradis, après le purgatoire de la récession. Parmi les corollaires de ces *a priori*, il en est un qui suggère donc que, tôt ou tard, tout le monde va trouver du travail salarié et que, par conséquent, tout le monde va s'insérer. À ceux

qui tardent à trouver, on signale que c'est à la fois une question de temps et de bonne volonté. Sur le plan de la recherche scientifique, c'est presque devenu un axiome. Sur le plan social, c'est une norme. Cela a pour conséquence que très souvent, nous ne travaillons qu'avec ceux qui ont eu accès au travail salarié ou qui sont sur le point d'y accéder. À tel point que nous en venons à nier qu'il puisse exister d'autres catégories d'individus, eu égard à la question de l'entrée dans la vie active. C'est encore plus vrai quand notre problématique de l'insertion débouche sur la sphère de la formation qu'elle soit initiale ou continue, qu'elle se fasse à l'école, dans l'entreprise ou en alternance. Nous le verrons plus loin.

2. UNE HYPOTHÈSE DE TRAVAIL : LA BAISSE TENDANCIELLE DU TRAVAIL SOCIALEMENT SALARIÉ

Quand je m'arrête à réfléchir à ces questions et que je retourne, par exemple, au matériel des entrevues que nous avons faites auprès de deux cents jeunes que nous avons suivis pendant deux ans au sortir des filières professionnelles du secondaire et du collégial, il se dégage une tendance de fond dont j'ai fait une hypothèse de travail et que je soumets à votre réflexion. Cette hypothèse de travail s'inscrit en filigrane de la perspective critique que j'annonce dans le titre. On pourrait la résumer ainsi : nous sommes entrés dans une phase de l'évolution des rapports de production caractérisée par une baisse tendancielle de la proportion de travail humain socialement salarié nécessaire à la production de notre existence. Que faut-il entendre par baisse tendancielle de la proportion de travail humain socialement salarié nécessaire à la production de notre existence? Il faut entendre par là que le système productif aura de moins en moins besoin de travail salarié, du moins du travail stable et suffisamment salarié, pour produire l'ensemble des biens et services dont nous avons besoin pour vivre. Autrement dit, la tendance centrale des prochaines années pourrait bien être qu'il y aura de moins en moins de travail salarié disponible, qu'il y aura de plus en plus de gens sans travail salarié décent et, par conséquent, sans revenu social également décent puisque nous sommes toujours dans un système où revenu social décent égale salaire. Conséquemment la situation deviendra de plus en plus difficile pour une portion grandissante d'individus, au fur et à mesure que la production des biens et services nécessaires, principalement sous l'impulsion des nouvelles technologies informatiques, se fera sans

l'apport du travail humain salarié dans un contexte où, par ailleurs, droit de vivre et possibilité d'avoir un travail salarié demeureront, semble-t-il, indissolublement liés. Le dilemme existentiel contemporain en l'espèce se résume donc ainsi. Pour pouvoir vivre et pour pouvoir prendre sa place dans le trafic, comme dit la chanson, il faut du travail socialement salarié. Or du travail socialement salarié, il y en a de moins en moins. Force nous est donc de conclure qu'il y aura de plus en plus de gens qui auront de la difficulté à trouver leur croûte quotidienne et, *a fortiori*, à prendre leur place dans le trafic.

J'illustrerai mon hypothèse de travail concernant cette baisse tendancielle de la proportion de travail socialement salarié nécessaire à la production de notre existence, à l'aide de trois propositions que je détaillerai subséquemment.

1) Les taux de chômage sont à la hausse depuis 1960 et ils se maintiendront élevés au moins jusqu'au début du XXI^{e} siècle.
2) Parallèlement, les taux de croissance de l'emploi demeureront très instables et ne permettront pas de compenser pour la disparition tendancielle relative du travail salarié.
3) Ces tendances placées dans le contexte de phénomènes globaux, comme l'informatisation massive de la production et la mondialisation des marchés, auront pour effet de créer un bloc résiduel de plus en plus important de gens qui n'auront plus accès au travail salarié.

2.1 Un chômage endémique et chronique

Plusieurs études faites au Québec et au Canada permettent d'analyser de façon convergente l'évolution des taux de chômage de 1960 jusqu'au début du prochain siècle. Je n'en citerai brièvement que quatre. Sur un mode rétrospectif, c'est une étude de Langlois (1990) qui permet d'établir que les taux de chômage sont à la hausse depuis 1960 et qu'ils se sont relativement stabilisés à des niveau élevés dans le courant des années quatre-vingt. Par ailleurs, sur un plan prospectif, Robinson (1986), directeur du Centre de recherches sur la simulation de l'Université de Waterloo, a travaillé, il y a quelques années, à la demande du comité sénatorial sur la jeunesse, sur trois scénarios, dont un se situe à mi-chemin

entre un scénario résolument optimiste et un scénario pessimiste. Ces scénarios tenaient compte de diverses tendances : tendances démographiques, tendances de la consommation, tendances de la productivité, évolution des conditions de travail, etc.

Selon les diverses variantes qui sont prises en considération dans le scénario dit moyen, le taux de chômage réel pour l'ensemble de la population en l'an 2000 variera entre 14 % et 20 %. Dans certaines conditions, il pourrait même atteindre 25 % en l'an 2010. En ce qui concerne les jeunes de moins de vingt-cinq ans, il sera, conformément à la tendance actuelle, proportionnellement encore plus élevé que pour les autres couches de la population, c'est-à-dire de l'ordre de 25 % à 30 %. Robinson ajoute par la suite une nuance que je m'en voudrais de ne pas vous livrer. Il dit que ses chiffres ne devraient pas être considérés comme des prédictions dans la mesure où ces taux de chômage présumés sont si élevés qu'ils seront politiquement inacceptables et que les pouvoirs politiques n'auront pas d'autre choix que de tout mettre en œuvre pour qu'une telle situation ne se produise jamais. D'où l'on voit la candeur de ces chercheurs universitaires perdus dans leurs laboratoires. Ce brave homme oublie que les gouvernements ont d'autres moyens pour rendre la situation «acceptable» que de créer de l'emploi. Ils peuvent, par exemple, jouer sur la définition du taux de chômage lui-même. Ils l'ont déjà fait. On appelle ça «désaisonnaliser», «normaliser» ou autrement, mais cela revient au même. On peut aussi trafiquer les chiffres pour y inclure le travail précaire à temps partiel, sur appel ou autrement. Cela ne coûte pas cher, c'est beaucoup plus simple que de créer de l'emploi et cela rend la situation tout aussi acceptable, en apparence du moins, et tant et aussi longtemps que le citoyen moyen «dort sur la switch», comme on dit en québécois populaire. Reste assoupi sur le commutateur, comme on dirait dans un français moins régional.

Dans leur étude intitulée *L'utopie du plein emploi*, Lamonde et Bélanger (1986) arrivent à des chiffres qui se comparent à ceux de Robinson, même si, par ailleurs, leurs prévisions sont construites sur une approche un peu différente. Ils introduisent en effet, parmi les paramètres originaux de leur étude prospective, la notion de taux de participation. Le taux de participation, c'est le rapport entre d'une part

le nombre de personnes effectivement employées auquel on additionne le nombre de personnes non-employées mais qui se cherchent un emploi et d'autre part la population totale des quinze ans et plus, le tout exprimé en pour cent. Ainsi conçu, on pourrait dire que le taux de participation constitue une tentative de formaliser la volonté d'une population de travailler en échange d'un salaire, en même temps que de la nécessité devant laquelle elle se trouve d'avoir recours à ce moyen de subsistance. En sont exclus les gens qui ne peuvent pas ou ne veulent pas travailler contre salaire, ceux que les économistes froids n'ont pas pu appeler autrement que par le terme très émotif de «découragés». Si on s'en tient aux données du scénario moyen de Lamonde et Bélanger, on pourrait connaître des taux de chômage réel de 20 % jusqu'en l'an 2000. J'ai bien dit «taux de chômage réel» parce que les économistes sentent de plus en plus le besoin de s'écarter des taux de chômage officiels qui correspondent de moins en moins à la réalité chômage telle qu'elle est vécue par la population active. Curieusement, Langlois (1990, 161) signale à ce sujet que l'écart entre les deux taux de chômage, l'officiel et le réel, a tendance à croître avec le temps. Ainsi en 1975, il était de 2 % et en 1983, de 5 %.

Bien qu'il se fonde sur les prémisses différentes qui tentent notamment de tenir compte de l'impact des NTI sur l'emploi, Julien arrive à des conclusions semblables et signale que :

> *la croissance ralentie des emplois laisse présager des difficultés du côté des taux de chômage actuels et à venir.* (Julien, 1986).

2.2 Les taux d'accroissement de l'emploi

Et ceci nous amène à ma deuxième proposition qui concerne, cette fois, les taux de croissance de l'emploi. Le raisonnement est simple : si, toutes choses étant égales par ailleurs, les taux de croissance de l'emploi augmentant plus vite que la population active, il s'en suivra nécessairement une baisse des taux de chômage. Or ma deuxième proposition est précisément à l'effet que ces taux de croissance de l'emploi sont trop instables pour jouer ce rôle compensatoire. Voyons donc ce que suggèrent les prévisions à ce sujet. De façon générale, on constate qu'il n'y aura pas de croissance de l'emploi dans le secteur primaire.

Au contraire, l'emploi continuera de décroître, bien que beaucoup plus lentement. En 2001, selon un scénario moyen, il ne regrouperait plus que 4,3 % de la population active. À tel point que, parlant de tendance positive de la croissance de l'emploi, Lamonde et Bélanger (1986, 63) ne le mentionnent même pas. Ils disent simplement que l'accroissement, s'il en est un, sera attribuable dans une très large mesure au tertiaire et, pour une part plus modeste (entre 10 et 13 % de l'accroissement), au secteur secondaire, en particulier, à l'industriel, pour la période qui va de 1971 à 2001. Mais si tout cela nous dit d'où viendra l'accroissement, cela ne nous dit pas pour autant s'il y aura effectivement augmentation de l'emploi, non plus que, le cas échéant, de quelle ampleur, de quelle importance serait cet accroissement.

L'étude de Lamonde et Bélanger établit que les taux de croissance de l'emploi seront généralement modestes comparés à ce qu'ils étaient durant la décennie précédente, soit celle de 1971-1981. C'est d'ailleurs dans une partie du tertiaire, soit les services comme tels, que le taux sera le plus élevé, soit 1,39 % pour 1991 et 1,49 % pour 2001. Cela reste encore loin du taux global de croissance toutes catégories observé pour la période de 1971-1981. Ce taux était en effet de 2,3 %, soit plus de deux fois les taux projetés les plus élevés. Pour l'ensemble du marché du travail, nos auteurs prévoient en effet un taux de croissance de l'emploi de 0,94 % pour la période qui va de 1991 à 2001.

Quand on tente d'isoler l'effet des NTI sur la croissance de l'emploi, comme a tenté de le faire Julien que j'ai cité plus haut, on observe des tendances semblables quoique, dans l'ensemble, un peu plus fortes que dans le cas de l'étude de Lamonde et Bélanger. Ici le taux de croissance d'ensemble pour la période de 1991 à 1996 serait de 1,19 %, au lieu de 0,94 %. Un taux de croissance de l'emploi de 1 % signifie que le nombre total d'emplois disponibles dans ce secteur pour une période donnée s'accroîtra de 1 % par rapport à la période précédente.

Si modeste soit-elle, il y a donc lieu de prévoir une très légère tendance à l'accroissement de l'emploi d'ici l'an 2000. Mais ma deuxième proposition comportait un deuxième volet à l'effet que cet accroissement ne suffira pas à résorber le chômage devenu structurel, chronique et endémique. Certains analystes estiment que, parce que les

taux prévisibles de croissance de l'emploi sont légèrement positifs et les taux de croissance démographique approchent de leur point zéro, on pourrait espérer comme prochain le jour où nous pourrons résorber le chômage quand ce ne serait que par «attrition». En termes plus simples, cela revient à dire que, si nous ne faisons plus de petits, nous allons venir à bout du chômage! En réalité, les choses ne sont pas aussi simples. Selon les données de l'étude de Lamonde et Bélanger citée plus haut, 1) il est exact que le Québec approche d'un taux de croissance démographique égal à zéro; 2) il est aussi exact que, comme nous venons de le voir, le taux de croissance de l'emploi restera un tout petit peu plus élevé que le taux de croissance démographique. Mais, mais, mais, il y a un mais! Et ce «mais» est à l'effet qu'un troisième taux, celui de la croissance de la main-d'œuvre, c'est-à-dire l'accroissement de la population active, sera sensiblement égal au taux de croissance de l'emploi pour la période 1991-2001. Autrement dit, le nombre de demandeurs de travail salarié accroîtra dans des proportions équivalentes à l'accroissement du nombre d'emplois disponibles. Ce qui aura pour effet d'annuler la capacité d'un faible taux d'accroissement de l'emploi de résorber le chômage.

Les faits confirment-ils les tendances prospectives évoquées plus haut? Je ne veux pas prolonger indûment cette énumération de chiffres. Je tenterai de répondre à ma propre question en donnant brièvement quelques données récentes sur le problème. Les derniers chiffres, tout chaud sortis des ordinateurs de Statistique Canada font état d'un taux de chômage de 19,1 % chez les 15-24 ans. À noter qu'il s'agit d'un taux «normalisé», «désaisonnalisé», civilisé, domestiqué, etc. En 1991, il avait été, pour la même catégorie, de 18,4 % et de 13,2 % en 1989. Et nous nous acheminons allègrement vers l'an 2000 dont parlaient mes prophètes de malheur, avec un problème qui dure depuis 1960 et qui, avec le temps, est presque toujours allé en s'aggravant.

2.3 Informatisation de la production et mondialisation des marchés

Voilà le genre d'analyses de tendances qui m'amènent à croire que le chômage est devenu un effet permanent d'une restructuration de

la division du travail et que nous sommes irréversiblement entrés dans une ère caractérisée par la baisse tendancielle de la demande de travail humain salarié, sans que diminue pour autant l'offre de travail salarié comme nécessité existentielle. Des tendances aussi durables et aussi stables ne peuvent être des effets de conjoncture. Ma troisième proposition à propos de la baisse tendancielle du travail salarié est donc à l'effet que ces tendances, dans le contexte de l'informatisation de la production et de la mondialisation des marchés, créent un bloc résiduel de plus en plus important d'individus n'ayant plus accès au travail socialement salarié. À l'échelle macro, deux facteurs concourent plus que tous les autres à provoquer ces mutations des structures de la division du travail et à réduire tendanciellement l'accès au travail salarié. D'une part, l'informatisation massive des forces productives et d'autre part, ce que l'on désigne pudiquement par l'euphémisme «mondialisation des marchés», qui n'est en fait que l'éclatement provoqué du cadre national comme comptoir privilégié de l'économie capitaliste, vont s'arracher la part du lion.

2.3.1 Implantation massive et fulgurante des NTI

La conjoncture actuelle se caractérise bien sûr par une crise économique qui perdure depuis le milieu de années soixante-dix (Baby, 1987) et qui est marquée par une inflation difficilement contrôlable et, par voie de conséquence, par des taux de chômage dramatiquement élevés. Je dis «par voie de conséquence» parce qu'aujourd'hui, on n'arrive plus, comme autrefois, à combattre de front et l'inflation et le chômage. Il s'agit là d'une situation relativement nouvelle. Le néo-libéralisme combat l'inflation par une politique monétaire dont l'un des effets pervers est précisément de créer une pression à la hausse sur le chômage. Nous entrons alors dans le cercle vicieux moderne des lois et facteurs du développement économique capitaliste. On combat l'inflation pour remettre de l'argent en circulation et relancer l'économie. Relancer l'économie, cela veut dire notamment restructurer les entreprises pour en accroître la productivité et les rendre concurrentielles. Restructurer les entreprises, cela veut dire remplacer le travail salarié par la machine dans toute la mesure du possible et, pour le reste, voir à la constitution d'une main-d'œuvre flexible qui n'est rien de plus que ce que Marx appe-

lait une «armée de réserve». Cette armée de réserve, on la veut aujourd'hui taillable et corvéable à souhait, sans permanence, ni sécurité, précaire, souple, pas vindicative et disponible. Bref, non syndiquée.

Mais la conjoncture actuelle se caractérise aussi, est-il besoin de le rappeler, par une informatisation massive de la société. Cette informatisation trouve son origine dans le développement fulgurant et largement imprévisible des nouvelles technologies informatiques (NTI), en même temps que dans leur implantation généralisée dans toutes les sphères de l'activité humaine, depuis la conception et la production des biens et services jusqu'à leur consommation, en passant par leur mise en marché et leur diffusion. Ma réflexion sur ce phénomène d'informatisation se construit sur et autour des trois propositions suivantes.

Proposition 1 — Dans un contexte d'informatisation massive combiné à celui d'une crise économique qui dure, l'investissement n'est plus créateur d'emplois.

Proposition 2 — Dans certaines formes d'organisation du travail, l'implantation des NTI peut avoir pour effet de polariser les qualifications.

Proposition 3 — L'implantation des NTI met en évidence le caractère facilement obsolète des formations reçues et crée une pression considérable dans le sens de la formation continue.

— *L'investissement et l'emploi*

Plusieurs des écrits de Gorz (1983, 1988, 1991) contiennent des pages fort intéressantes sur l'évolution de la relation entre l'investissement et la création d'emplois. On y apprend notamment qu'en raison de l'implantation des NTI dans la production, même un accroissement des investissements au fil des années détermine la création d'un nombre de moins en moins grand d'emplois, voire dans certaines conditions, la disparition d'emplois. Il cite sur cette question les données d'une étude allemande assez impressionnante.

> *On y apprend, écrit-il, que, entre 1955 et 1960, cent milliards de marks investis dans l'équipement industriel créaient deux millions d'emplois; entre 1960 et 1965, le même investissement*

> *ne créait plus que 400 000 emplois; entre 1965 et 1970, il supprimait 100 000 emplois; entre 1970 et 1975, il en supprimait 500 000. L'accélération a continué depuis ...* (Gorz, 1983, 108)

Désormais, quand on investit, on investit dans les technologies de haute productivité qui remplacent le travail humain fort avantageusement aux yeux du capital. On retrouve déjà au Japon et aux États-Unis l'un des exemples les plus frappants de cette mutation profonde des rapports entre le capital investi dans la production et l'emploi. C'est celui de certaines usines de fabrication de robots qui... sont elle-mêmes robotisées. Ces réalités préfigurent non seulement l'effet à long terme de l'informatisation sur l'emploi, mais aussi celui des investissements industriels *high tech* sur le travail salarié comme tel. On parle aussi souvent de l'exemple de Toyota qui a, déjà depuis quelques années, des usines de montage entièrement informatisées où l'on ne retrouve plus de travail humain salarié que dans la maintenance et l'entretien. Dans une de ses usines en Autriche, Philipps produit, depuis l'assemblage jusqu'à l'entreposage et l'expédition, 2,5 millions de magnétoscopes par année sans une minute de travail humain salarié. Au demeurant, il semble que ce soit déjà le cas de près de la moitié de la production mondiale annuelle de magnétoscopes.

Dans ce contexte, qu'adviendra-t-il du travail humain rémunéré comme seule ou principale source de subsistance pour tous les êtres humains qui ne sont pas propriétaires des moyens de production? Il faut résolument envisager comme caractéristique essentielle des temps à venir ce que j'ai appelé plus haut «la baisse tendancielle de la proportion de travail humain salarié nécessaire à la production de notre existence» (Baby, 1985b). Nous nous acheminons inéluctablement vers une situation où il y aura de moins en moins de travail salarié disponible, du moins de travail «suffisamment salarié et suffisamment stable» pour assurer une existence convenable. Même si la tendance est, à court terme, presque imperceptible et constamment gommée par les artifices des statistiques officielles sur l'emploi, elle n'en est pas moins réelle pour autant. Et c'est sans doute ce facteur, plus que les composantes économiques de la crise, qui tend à faire passer l'insertion professionnelle du statut de phénomène de conjoncture, ce qui était vraisemblablement le cas à la

fin des années soixante-dix et durant une partie des années quatre-vingt, au statut d'effet de structure, lui donnant de ce fait une ampleur et une chronicité excédant de loin celles du problème d'insertion que certains individus rencontraient jadis, en période de prospérité et d'expansion économiques. En passant de problème individuel au rang d'effet de conjoncture, l'insertion devenait, au moins pour le temps de la conjoncture, problème de société. En devenant effet de structure, l'insertion devient un problème de société chronique et permanent. D'où la tendance du pouvoir politique néo-libéral à lui redonner le rang de problème d'individus, à le privatiser.

— *Polarisation des qualifications*

Outre la disparition pure et simple d'emplois socialement salariés, on sait aussi que, comme conséquence de l'implantation des diverses applications des NTI, il se produit effectivement, dans certaines formes d'organisation du travail, un phénomène de polarisation des qualifications. Les emplois de qualifications intermédiaires ont tendance à disparaître. Aux deux extrêmes, on retrouve alors, d'une part, des masses d'emplois déqualifiés, d'autre part, quelques emplois surqualifiés. Sur certaines chaînes de montage, par exemple, on ne retrouve plus rien entre d'un côté quelques simples serveurs automate de systèmes ordinés et de l'autre côté un ou deux techniciens concepteurs-programmeurs surqualifiés de ces systèmes. Or, des travaux comme ceux de Menzies (1981) ont déjà montré que les emplois surqualifiés ainsi créés sont généralement inaccessibles à la plupart des personnes dont les emplois sont disparus ou ont été déqualifiés par suite de l'implantation des NTI dans la tourmente technologique. Selon l'étude de Menzies, ces nouveaux emplois sont inaccessibles pour deux raisons. D'abord parce qu'il ne se crée pas autant de nouveaux postes qu'il en disparaît, mais aussi et surtout parce que l'écart entre les niveaux de qualification requis par les nouveaux postes et ceux des anciens postes est pratiquement infranchissable, compte tenu des délais d'implantation et des ressources de perfectionnement, de recyclage et de réaffectation existantes, ainsi que du faible niveau de qualification des personnes déplacées; autrement dit, compte tenu du chemin à parcourir par les personnes déqualifiées dans un si court laps de temps.

Dans *La division capitaliste du travail*, Freyssenet en arrive à des conclusions semblables lorsqu'il affirme que

> *depuis l'origine de ce mode de production, la division du travail s'effectue par la déqualification du plus grand de travailleurs et la surqualification d'un petit nombre.* (Freyssenet, 1974, 10)

— *Obsolescence des formations reçues*

Le contexte des NTI est aussi un contexte de grande mouvance où il n'est plus possible de prendre pour acquis que la qualification reçue à l'école puisse avoir un caractère un tant soit peu durable, même dans la perspective d'y ajouter du perfectionnement par ci, par là, au fil des années de vie active. Il serait plus réaliste, pour ceux et celles qui arriveront à garder leur poste, de penser en termes de formation continue plutôt qu'en termes de recyclage et de perfectionnement occasionnels, tellement grande et constante sera la nécessité de se maintenir à flot. Car, il faut bien se rendre à l'évidence, cette mouvance introduite par les NTI, et leur développement fulgurant et imprévisible, ne se manifeste pas que dans le champ des qualifications. Elle se manifeste aussi en ce qui concerne l'existence même et la longévité des emplois. Birch (1985), du Massachusett Institute of Technology rappelle qu'aux États-Unis, par exemple, 8 à 10 % des emplois disparaissent chaque année. Conséquemment, l'économie américaine doit remplacer 50 % de ses postes de travail à tous les cinq ans, et ce, simplement si elle veut maintenir constant le niveau de l'emploi.

Dans cette perspective, on peut penser, sans crainte de se tromper, que la crise économique qui dure et l'implantation des NTI n'annulent pas leurs effets respectifs. Elles se conjuguent au contraire de telle sorte que, dans certains cas et dans certaines conditions, les effets de l'une accroissent ou amplifient les effets de l'autre. Ainsi, l'avènement des NTI dans la production, non seulement ne règle-t-il pas le chômage hérité de la crise économique du milieu des années soixante-dix, mais encore a-t-il tendance à l'accroître, dans certaines conditions, pour en faire un phénomène chronique et structurel qui est en train de survivre à la conjoncture elle-même.

La situation ci-haut décrite serait-elle propre au contexte nord-américain? S'il faut en croire la dernière étude de Gorz (1991), la réponse est non. L'Europe aussi semble aux prises avec des phénomènes du même type. Voici ce qu'il écrit à ce sujet :

> *Dans l'ensemble des pays capitalistes d'Europe, on produit aujourd'hui trois à quatre fois plus de richesses qu'il y a trente-cinq ans. Mais cette production plus que triplée n'exige pas trois fois plus d'heures de travail. Elle exige une quantité de travail beaucoup plus faible. En République fédérale d'Allemagne le volume annuel total du travail a diminué de 30 % depuis 1955. En France, il a diminué de 15% en trente ans, de 10 % en l'espace de six années. Les conséquences de ces gains de productivité sont résumés comme suit par Jacques Delors. En 1946, un salarié de 20 ans devait s'attendre à passer au travail un tiers de sa vie éveillée; en 1975, un quart seulement; aujourd'hui, moins d'un cinquième. Et, encore, ce dernier chiffre n'intègre-t-il pas les gains de productivité à venir et ne prend-il en considération que les salariés employés à plein temps, toute l'année durant. Dès à présent, ajoute Jacques Delors, les Français âgés de plus de quinze ans passeront moins de temps au travail qu'ils n'en passent devant la télévision* (Gorz, 1991, 51).

Et encore, serais-je tenté d'ajouter, si au moins les revenus ne diminuaient pas en proportion, ce serait un mal pour un bien et nous serions peut-être enfin arrivés au seuil du paradis terrestre de la société des loisirs. À l'appui des thèses optimistes sur l'emploi et les NTI, on utilise souvent l'argument de la tertiarisation du marché du travail. Suivant cette façon de voir les choses, ce que le secteur secondaire perd en emplois par suite de l'implantation des NTI, c'est le secteur tertiaire qui le gagne. Strictement parlant, ce n'est même pas exact. Dans un article sur la récession et la reprise qui tarde à se montrer le nez, le journaliste américain Gwynne, du *Time*, après avoir rappelé qu'en 1991, 40 % de la population active des États-Unis était faite de travailleurs à emplois précaires ou de travailleurs qui, découragés par des échecs répétés, avaient cessé de chercher du travail, rappelait ce qui suit à propos de l'impact des NTI sur l'emploi et du phénomène de tertiarisation :

> *Au début des années quatre-vingt, l'informatique est entrée dans le secteur manufacturier sous la forme de robots ou de machines-outils à commande numérique. Voilà maintenant qu'au début des années quatre-vingt-dix, l'informatique est en voie de remplacer «à la pelle» les employés de bureau dans le secteur des services. Comme ce fut le cas au moment de l'urbanisation et de l'industrialisation du XIX^e siècle, l'avènement de nouvelles technologies devait créer une classe entière de nouveaux emplois pour remplacer ceux qui étaient perdus. Mais cette fois-ci, cela ne s'est pas produit et la transition a laissé trop de travailleurs dans d'inquiétantes ténèbres économiques* (Gwynne, 1992).

Un peu plus loin, toujours à propos des emplois dans le tertiaire, il ajoute :

> *La présente récession a frappé d'une manière particulièrement dure les employés de service, aussi bien en ce qui concerne les licenciements qu'en ce qui concerne les diminutions salariales. Ces gens ne comprennent pas ce qui leur arrive. Ils avaient décidé qu'il n'y avaient pas d'avenir pour eux dans l'industrie. Ils ont donc appris à utiliser l'ordinateur. Durant les années quatre-vingt, ils furent en quelque sorte récompensés de leur choix dans les emplois du secteur des services, mais aujourd'hui ils sont dans la rue; plus personne n'en veut. Pire encore, on pourrait même dire que la chasse aux bureaucrates des corporations privées est ouverte!*[1] (Gwynne, 1992).

Au Canada[2], on estimait à 20 % la perte totale des emplois disponibles dans le secteur des cadres intermédiaires des services pour la période 1990-1992, alors que, dans l'ensemble des pays industrialisés, on s'attend à ce qu'au cours des dix prochaines années, le nombre d'emplois disponibles dans ce secteur connaisse une diminution de l'ordre de 40 % à 70 %. Certains économistes parlent même des cadres intermédiaires des services comme d'une espèce en voie de disparition.

---

1 Traduit par l'auteur.
2 *Le Devoir*, 23 septembre 1992.

Pour parler des effets de la baisse tendancielle du travail salarié dans les domaines fortement affectés par les NTI, j'utilise souvent l'expression perte ou «diminution absolue». Cela me permet de distinguer les manifestations de la baisse tendancielle qu'on observe dans ces secteurs, des manifestations que le phénomène peut revêtir en regard de ce qu'un pudique euphémisme appelle «la mondialisation des marchés». Dans ces cas, nous allons voir pourquoi il serait plus juste de parler de «diminution relative». Mais d'abord pourquoi parler d'un «pudique euphémisme»? Tout simplement parce qu'en réalité, ce qu'on appelle «mondialisation des marchés» n'est que le résultat d'un coup de force, d'une sorte de coup d'État du capitalisme contre le cadre national qu'il avait pourtant contribué activement à mettre au monde.

2.3.2 Éclatement du cadre national et mondialisation des marchés

Marx avait bien décrit comment l'économie capitaliste naissante, qui se sentait à l'étroit dans les grandes cités marchandes du XVII^{e} siècle, avait contribué à la construction de la nation moderne. Le cadre national apparaissait à l'époque comme le comptoir privilégié de l'activité capitaliste en même temps que comme un moyen approprié de réguler la concurrence féroce qui opposait producteurs et marchands les uns aux autres et qui risquait de faire du système économique naissant un véritable panier de crabes. Tant que la nation-comptoir servait leurs intérêts, les capitalistes étaient nationalistes. À l'occasion, ils étaient même carrément protectionnistes. Comme ce cadre servait également bien les princes, on n'eut pas de difficulté à obtenir la collaboration généralement empressée de la gouverne politique.

Dans la même foulée, on pourrait assez facilement démontrer que, surtout depuis la fin de la guerre 1939-1945, l'économie capitaliste, qui se sentait à l'étroit dans les cadres de la nation et qui se voyait par ailleurs privée par les luttes de libération nationale d'un accès facile à des ressources humaines et matérielles à bon marché, a fait littéralement voler en éclat les frontières de la nation moderne. En ce sens la supranationalité fut économique bien avant d'être politique. Curieux que les États n'aient pas craint pour leur souveraineté dans le cas de la multinationale qui leur échappait pourtant dès ses origines. C'est précisé-

ment à travers l'expérience de la multinationale que le cadre économique national d'abord éclaté d'une manière qu'on pourrait appeler «privée». La multinationale représente en effet l'ultime phase d'une intégration économique exorbitante des frontières nationales et qui échappe ainsi au contrôle national. Puis d'une façon «publique», en forçant les gouvernements nationaux à redessiner, à travers des accords économiques multilatéraux de tous genres, les nouvelles frontières à l'activité économique. On pense au GATT, au Fonds monétaire international, aux accords de libre-échange, au Traité de Rome et à l'Acte unique, etc.

Il n'est pas indifférent de constater que ce ne sont jamais les organisations ouvrières qui prennent l'initiative de ces formes particulièrement subtiles d'œcuménisme. Seules les très grosses centrales déjà internationales y adhèrent assez facilement et sont tentées par ce jeu de la multinationalité dont elles connaissent déjà certaines règles. La majorité des organisations de travailleurs des pays développés voient, en général, d'un œil inquiet ces bras-dessus-bras-dessous capitalistes pardessus les postes de douane. On les accuse d'ailleurs d'avoir une attitude défensive et de refuser le progrès, ou à peu près. C'est facile à dire et c'est aussi facile à comprendre. L'ennui, c'est que ce n'est généralement pas «le progrès» pour les travailleurs du pays où les conditions de travail sont les meilleures. Car une des conséquences les plus catastrophiques de cette mondialisation des marchés qui n'est, à son origine, qu'une extension des privilèges de l'activité économique capitaliste au-delà des frontières nationales est d'ouvrir à la même échelle, c'est-à-dire finalement à celle de la planète, le champ de la concurrence entre travailleurs en quête d'emploi.

Il semble bien que ce soit le cas du libre-échange États-Unis/Canada. Un tel type d'accord oblige à réorienter radicalement l'économie et entraîne inévitablement des modifications permanentes à la structure même de l'emploi dans un pays comme le nôtre. Or, une étude récente[3] estime à 500 000 le nombre d'emplois perdus au Canada à cause de cet accord bilatéral. À l'objection suivant laquelle cela serait attribuable à la récession, donc à un effet de conjoncture, c'est-à-dire à une mauvaise

3 Citée à la radio de Radio-Canada, le vendredi 7 février 1992.

passée, à une cause momentanée, à une difficulté passagère et surmontable avec le temps, l'étude répond qu'entre le moment où on a commencé à mettre en place l'Accord de libre-échange et le moment où la récession a «officiellement» commencé, c'est-à-dire avant que ne commence la récession, on avait déjà perdu 150 000 des 500 000 emplois aujourd'hui disparus.

On dit souvent que la disparition massive d'emplois dans les secteurs primaires et secondaires sera largement compensée par les développements sans précédent du secteur tertiaire. Ce qu'on appelle autrement la tertiarisation de l'emploi. Nous avons vu plus haut qu'il fallait apporter des nuances à ces rêves éveillés qui fleurent souvent les propos de bonne conscience. Mais il y a plus. On n'avait pas prévu en effet que le secteur tertiaire subirait, comme les autres, les contrecoups de la mondialisation des marchés. Le *New York Times*[4] rappelle à ce sujet que le Bureau américain de la statistique estimait à 613 000 le nombre de nouveaux emplois qui seront créés aux États-Unis dans le secteur de l'analyse et de la programmation informatique d'ici l'an 2005. Il y a là de superbes poignées d'ancrage pour les optimistes de la thèse de la tertiarisation! De quoi se réjouir jusqu'au moment de constater que, précisément par l'effet de la mondialisation des marchés, notamment du marché du travail, ces emplois ne seront vraisemblablement pas créés aux États-Unis, mais plutôt dans des pays comme la Russie, le Brésil, l'Inde et Singapour qui, compte tenu des derniers développements technologiques, ont su développer une expertise tout à fait comparable à celle des États-Unis dans le domaine et ont une main-d'œuvre qui, dans le meilleur des cas, coûte moins que deux fois moins cher qu'aux États-Unis. Les prévisions américaines de l'emploi dans le secteur semblent toujours aussi bien fondées, sauf que cela ne se passera pas aux États-Unis! Le protectionnisme et le nationalisme américains ont atteint ici leurs limites. Paradoxe moderne engendré par l'accouplement des NTI et de mondialisation des marchés, la meilleure façon pour des dirigeants d'entreprise de se protéger, c'est de ne pas protéger sa main-d'œuvre nationale!

4 *New York Times*, octobre 25, 1992.

Ce qu'on appelle autrement la globalisation des économies a donc pour effet d'opposer des contingents nationaux de travailleurs à d'autres contingents nationaux, ce qui crée, ainsi une terrible pression à la baisse sur le prix et sur les conditions d'exercice du travail humain salarié. Et quand les écarts entre les pays concernés sont grands, quand, sous l'influence de rapports asymétriques, se produit ce que Beaud (1988) appelle «l'effet de domination», les conséquences sur la condition des travailleurs sont d'autant plus désastreuses. Les lois modernes du marché du travail mondial sont à cet égard aussi implacables que les lois de l'économie mondiale. Quand on peut, grâce à des perfectionnements de l'informatique de production, faire assembler des microprocesseurs au Sri Lanka par des femmes pour 300 $ par année, ce n'est tout simplement pas la peine de payer des techniciens de Silicone Valley 30 000 à 40 000 $ par année pour faire le même travail! On fait alors disparaître, comme ce fut le cas il y a quelques années, des catégories entières de ces travailleurs remplacés à petit prix. C'est ce que j'appelle la perte ou la «diminution relative» d'emplois dans le phénomène de la baisse tendancielle. Elle est absolue pour le contingent national de travailleurs affectés, mais elle est relative en ce sens qu'à l'échelle où a lieu l'opération, un de ses effets consiste à transférer dans le pays pauvre, une partie des emplois disparus dans le pays riche. On pourrait toujours arguer qu'en l'espèce, le malheur des uns fait le bonheur des autres et louanger au passage l'altruisme internationaliste des entrepreneurs. On pourrait se consoler, voire se réjouir, du fait que cette situation crée du travail salarié pour les travailleurs du Tiers-Monde. Mais les choses ne sont pas aussi simples que cela.

Commentant les inégalités criantes qui opposent les travailleurs des trois pays qui sont parties au nouvel accord de libre-échange ALENA, soit les États-Unis, le Canada et le Mexique, et les conditions de travail déplorables des travailleurs mexicains, l'écrivain canadien John Saul rappelait que, dans cette forme de capitalisme multilatéral, il s'opère toujours un nivellement par le bas des conditions de travail : rationalité économique et logique du prix de revient obligent.

Le cas de la multinationale de chaussures sport Nike's est à cet égard fort éclairant. Jeffrey Ballinger (1992), un avocat américain qui

travaille pour la centrale américaine AFL-CIO, rappelle l'édifiante odyssée de Nike's. Au début des années quatre-vingt, Nike's ferme sa dernière usine aux États-Unis et ouvre ses nouvelles manufactures en Corée du Sud. Une partie de la production est cédée en sous-traitance à une multinationale coréenne, Sung Hwa. Cette opération de Nike's s'inscrit dans une tendance de l'industrie de la chaussure américaine qui, partie à la recherche de la main-d'œuvre non syndiquée du Tiers-Monde qui est très loin d'exiger le taux horaire étatsunien de 6,97 $, fait disparaître 65 300 emplois dans le secteur aux États-Unis, entre 1982 et 1989. À la fin des années quatre-vingt, la syndicalisation des travailleurs et travailleuses sud-coréens se poursuit. Trop vite et trop bien, au goût de Nike's qui ramasse ses pénates et disparaît en Indonésie où les salaires sont à 1/7 de ce qu'ils sont en Corée du Sud. En Indonésie, ce sont surtout des femmes peu instruites qui travaillent pour Nike's ou les sous-traitants. Ces personnes viennent souvent des régions rurales, travaillent plus de soixante heures semaine et gagnent 14 cents l'heure, soit 1,03 $ par jour. Leurs «concurrents» américains travaillaient quarante heures semaine et gagnaient 6,97 $ l'heure, soit 56 $ par jour! Et les chaussures Nike's ne se vendent toujours pas moins cher, même si elles coûtent pas mal moins cher à produire! Mais, encore là, question de solidarité internationale, si cela devait représenter l'or du Pérou pour ces Indonésiennes, on n'aurait qu'à s'en réjouir et à fermer le dossier. Seulement voilà, même pour ces travailleuses, ce n'est pas l'or du Pérou, et il s'en faut de beaucoup. Ballinger rappelle que ce salaire se situe en bas de ce que le Gouvernement indonésien fixe lui-même comme étant le «minimum vital», l'équivalent du seuil de la pauvreté des pays riches. À ce prix-là, même là-bas, on peut tout juste se payer une baraque sans électricité et sans eau courante. Voilà ce qui constitue souvent les conditions d'une «diminution relative» des emplois particulière au contexte de la «mondialisation» des marchés.

Qu'il s'agisse d'une diminution absolue comme effet de l'informatisation massive de la production, ou d'une diminution relative comme effet de l'éclatement des frontières nationales en tant que cadre privilégié de l'économie capitaliste, il n'en reste pas moins que les économies nationales aussi bien que l'économie mondiale consomment de moins en moins de travail socialement salarié. J'ai cité des économistes canadiens

qui parlaient des cadres intermédiaires dans le secteur des services comme d'une espèce en voie de disparition. Personnellement, l'évolution de la conjoncture suggère fortement d'aller plus loin. Cette fois, je crois en effet que les faits et phénomènes évoqués plus haut, quand ils sont mis en rapport les uns avec les autres, achèvent en effet de convaincre qu'à moyen et à long termes, ce ne sont pas seulement certaines catégories d'emplois qui constituent une ou des espèces en voie de disparition, mais bien l'ensemble de ce que j'appelle le travail socialement salarié.

3. LE NOUVEAU CONTEXTE DE L'INSERTION

Tel est donc, évoqué à grands traits, le nouveau contexte de l'insertion professionnelle des jeunes. Le travail socialement salarié demeure toujours la clef de l'insertion sociale. Or il a y de moins en moins de travail socialement salarié. Il y a donc de moins en moins de chance d'assurer son insertion dans la société. Une des solutions de rechange mises de l'avant pour remédier à la situation est le travail précaire. Le phénomène a pris une ampleur inégalée au cours de la dernière décennie. Parlant de la situation aux États-Unis et en Grande-Bretagne, Gorz écrit :

> *Dans ces deux pays, les chômeurs et les personnes employées à titre précaire et à temps partiel représentent ensemble plus de 45 % de la population active. En Grande-Bretagne, 50 % des femmes et 25 % des hommes, soit 36 % de la main-d'œuvre employée, occupent des emplois hors normes. En cinq ans, 90 % des emplois créés en Grande-Bretagne sont des emplois précaires et/ou à temps partiel.* (Gorz, 1991, 55).

On observe les mêmes tendances au Canada. Les statistiques officielles du mois de juillet 1992[5] établissent que l'emploi a chuté de 29 000. Mais pour arriver à ce résultat, il faut additionner des choux à des carottes. Environ 129 000 emplois à temps plein sont disparus au cours de la période. On a par contre créé 100 000 emplois précaires. D'où un déficit brut annoncé de 29 000 emplois pour le seul mois de juillet. En réalité, c'est d'une perte nette de 129 000 emplois «socialement salariés» dont il s'agit.

---

5 *Le Devoir*, le 8 août 1992.

Comme remède de système, le travail précaire comporte bien des avantages. Du point de vue des individus, il entretient l'espoir. Du point de vue de l'entreprise, il donne une marge de manœuvre beaucoup plus grande que celle que lui donnaient les années de luttes ouvrières, au temps des permanences et sécurités d'emploi «blindées». Ceci est appréciable, et au demeurant fort apprécié des dirigeants d'entreprise, dans le contexte d'une production et d'un marché aussi volatiles et imprévisibles. La main-d'œuvre du travail précaire est aussi une main-d'œuvre taillable et corvéable à souhait. Ce ne serait même pas caricatural de dire «jetable après usage». De plus, c'est, pour les entreprises, la situation idéale de l'embarras du choix, ce qui assure par le fait même une main-d'œuvre de meilleure qualité par le seul jeu de la concurrence et de la sélection. Signalons enfin que le travail précaire permet de masquer en partie la situation réelle du chômage.

«Et quand vous voyez dans les statistiques une baisse du nombre de chômeurs, écrit Gorz (1991, 55), il ne faut pas conclure que l'économie a de nouveau besoin d'un plus grand volume de travail. Pour réduire le taux de chômage, on peut aussi augmenter la proportion des emplois à temps et à salaire partiel, au détriment des emplois à plein temps.»

Toutefois du point de vue de la quête d'une place dans la société pour les individus, le travail précaire est une catastrophe. Un nombre croissant de jeunes vivent quotidiennement, et souvent comme un drame, un des corollaires de la logique de la loi générale de l'insertion sociale. Cette loi générale stipule, rappelons-le, que l'insertion professionnelle, c'est-à-dire l'accès à un emploi socialement salarié, est la clef de l'insertion sociale, c'est-à-dire de l'obtention d'un statut de citoyen à part entière avec tous les droits et privilèges y afférents. Il est logique d'en déduire qu'un travail précaire ne devrait jamais assurer qu'une insertion sociale également précaire. À travail précaire, dirons-nous, citoyen précaire; à travail à temps partiel, citoyen à temps partiel ! À ce sujet, Gorz rappelle :

> *Ainsi 35 à 50 % de la population active britannique, française, allemande ou américaine vivent en marge de notre soi-disant civilisation du travail, de son échelle de valeur et de son éthique*

> *du rendement et du mérite* [...] *Pour près de la moitié de la population active, le travail cesse d'être un métier qui les intègre dans une communauté productive et définit leur place dans la société* (Gorz, 1991, 56).

Autrement dit, dans l'état actuel des choses dans les pays industrialisés, près d'une personne active sur deux n'a pas vraiment accès à ce qui continue d'être le gage assuré d'une insertion sociale de qualité. Malgré l'ampleur du problème, le système n'a pourtant pas encore produit de véritables solutions de rechange. Il ne faut pas s'étonner que, dans ces conditions, surgissent des phénomènes relativement nouveaux dont la complexité nous dépasse encore largement. Coriat et Zarifian ont mis en évidence l'effet différentiel de la conjoncture sur l'insertion de diverses catégories sociales, à travers ce qu'ils appellent «la nouvelle automatisation». Dans cette perspective, non seulement la conjoncture ne frappe pas de la même façon toutes les catégories de jeunes, mais encore elle affecte différemment leur insertion :

> *Hors de ses effets dans l'atelier considérés isolément, la nouvelle automatisation – compte tenu des directions qu'elle emprunte – soulève des questions qui concernent le sort de catégories de main-d'œuvre entières...* (Coriat et Zarifian, 1985).

C'est dans ce contexte que ces auteurs en arrivent à parler d'un processus «d'exclusion sociale» qui est en quelque sorte la contradictoire du processus d'insertion sociale et qui frapperait des catégories entières de jeunes en voie d'insertion. Parmi ces catégories de travailleurs que la situation technologique présente menace «d'exclusion sociale», ils signalent les travailleurs jeunes et plus particulièrement, ceux qui sont faiblement scolarisés et qualifiés.

En fin de compte, ce qui fait que les problèmes d'insertion des jeunes se posent aujourd'hui sous un jour tout à fait nouveau et qu'ils sont dans une certaine mesure sans précédent dans l'ère contemporaine, c'est qu'ils aboutissent finalement, au moins pour nombre de jeunes parmi les plus démunis, à ce que Clot (1982) appelle un processus de «marginalisation objective». Il n'y a pas si longtemps encore, par exemple durant les années soixante, la marginalisation était, du moins chez les jeunes mieux nantis, bien davantage le fait d'une décision,

d'une sorte de choix politique et social qui exprimait à la fois un rejet de l'ordre social du moment et l'espoir d'une société idéale qui se trouvait «ailleurs qu'ici», notamment à travers l'expérience des «communes». Il s'agissait alors de ce qu'il faudrait appeler, par opposition aux formes actuelles de marginalisation, une marginalisation «subjective et délibérée». Aujourd'hui, ce sont de moins en moins les jeunes qui choisissent de rester en marge de la société. C'est de plus en plus la société qui les tient en marge, les marginalise objectivement, en étant incapable de les intégrer dans la vie active. Clot insiste pour dire qu'il ne s'agit pas d'une situation sociale créée par les jeunes eux-mêmes :

> *Cette marginalisation objective ne peut être ramenée à un simple changement de «valeurs» de la jeunesse. La transformation des attitudes, les pratiques universelles d'insertion constituent autant de réponses à une situation nouvelle et non à l'effet d'une allergie culturelle ...* (Clot, 1982).

J'ai suggéré ailleurs (Baby, 1985a) qu'à la limite, pour certains d'entre eux, cette marginalisation objective à laquelle ils devaient faire face s'imposait avec tellement de force qu'il n'y avait plus d'espoir en dehors d'une insertion sociale «par effraction», comme on dit un vol par effraction! C'est le sens qu'on peut donner, dans le contexte actuel, aux formes radicales que prennent périodiquement les manifestations de jeunes qui réclament du travail, des mesures contre le chômage, la parité de traitement dans les programmes sociaux, etc. L'agitation sociale qu'a connue, il a quelque temps, la région de Glasgow, au Royaume-Uni, où l'on enregistrait des taux de chômage de l'ordre de 80 %, fut un bon exemple de ce que j'appelle l'insertion sociale par effraction.

4. PROBLÉMATIQUES DE RECHERCHE ET RESPONSABILITÉ SOCIALE

4.1 Les recherches sur l'insertion

Je ne crois pas que nous, qui prétendons à l'expertise en cette matière, soyons actuellement en mesure d'aider à remédier à cette situation. Je vais tenter de préciser rapidement pourquoi. La plupart de nos problématiques de recherche étant, quoi qu'on en pense et quoi qu'on en dise, des problématiques de système plutôt que des problématiques

d'acteurs, elles ont évolué dans le même sens et au même rythme que le système. La majorité des premiers travaux sur l'insertion mettaient l'accent sur la transition, depuis la sortie de l'école en formation initiale jusqu'à l'obtention d'un emploi stable. Il suffit de revoir à ce sujet les premières définitions de l'insertion professionnelle. Elles vont presque toutes dans ce sens. Les théories qui les sous-tendent sont des théories de l'accueil et de l'intégration sociale en ce sens qu'elles réfèrent bien davantage à l'efficacité dont fait ou ferait preuve la société, plus particulièrement la division du travail, l'accueil, l'intégration, l'absorption, l'assimilation au sens quasi-biologique du terme, des jeunes à leur sortie de la formation professionnelle initiale. Qui plus est, ces théories postulent implicitement ou explicitement que cette efficacité dans l'accueil est en quelque sorte illimitée, c'est-à-dire que, si d'une part les jeunes sont biens préparés et sont «employables», pour employer le jargon à la mode, et si d'autre part nous nous donnons des politiques de plein emploi, il y aura de la place pour tout le monde.

Je ne reviendrai pas sur le caractère peu réaliste de ces postulats sur lesquels reposent encore aujourd'hui bon nombre de travaux sur l'insertion. Les dispositifs d'employabilité considérés en tant que projets gouvernementaux me sont toujours apparus comme des interfaces destinées à occuper une transition qui se prolonge, en même temps que comme une utopique entreprise de séduction et un tranquillisant systémique. On y fait miroiter l'idée que si les jeunes arrivent, par toutes sortes d'artifices, à développer ce petit côté accroche-cœur que l'école ne saurait développer, ils seront bien capables de séduire un employeur. Quant au postulat du plein emploi, j'ai dit au passage ce que j'en pensais et toute ma thèse va dans le sens contraire. Dans le contexte actuel et tenant compte de l'évolution, le plein emploi comme projet politique est devenu le rêve nostalgique d'une société encore dominée par l'éthique du travail.

Pour l'essentiel, ces théories de l'insertion se construisent sur l'articulation et sur l'arrimage des appareils de formation et du marché du travail. Elles tentent d'identifier puis d'expliquer, sans doute dans le but d'en prédire l'évolution, la plus ou moins grande adéquation des structures et des contenus de formation d'une part et des structures de

d'acteurs, elles ont évolué dans le même sens et au même rythme que le système. La majorité des premiers travaux sur l'insertion mettaient l'accent sur la transition, depuis la sortie de l'école en formation initiale jusqu'à l'obtention d'un emploi stable. Il suffit de revoir à ce sujet les premières définitions de l'insertion professionnelle. Elles vont presque toutes dans ce sens. Les théories qui les sous-tendent sont des théories de l'accueil et de l'intégration sociale en ce sens qu'elles réfèrent bien davantage à l'efficacité dont fait ou ferait preuve la société, plus particulièrement la division du travail, l'accueil, l'intégration, l'absorption, l'assimilation au sens quasi-biologique du terme, des jeunes à leur sortie de la formation professionnelle initiale. Qui plus est, ces théories postulent implicitement ou explicitement que cette efficacité dans l'accueil est en quelque sorte illimitée, c'est-à-dire que, si d'une part les jeunes sont biens préparés et sont «employables», pour employer le jargon à la mode, et si d'autre part nous nous donnons des politiques de plein emploi, il y aura de la place pour tout le monde.

Je ne reviendrai pas sur le caractère peu réaliste de ces postulats sur lesquels reposent encore aujourd'hui bon nombre de travaux sur l'insertion. Les dispositifs d'employabilité considérés en tant que projets gouvernementaux me sont toujours apparus comme des interfaces destinées à occuper une transition qui se prolonge, en même temps que comme une utopique entreprise de séduction et un tranquillisant systémique. On y fait miroiter l'idée que si les jeunes arrivent, par toutes sortes d'artifices, à développer ce petit côté accroche-cœur que l'école ne saurait développer, ils seront bien capables de séduire un employeur. Quant au postulat du plein emploi, j'ai dit au passage ce que j'en pensais et toute ma thèse va dans le sens contraire. Dans le contexte actuel et tenant compte de l'évolution, le plein emploi comme projet politique est devenu le rêve nostalgique d'une société encore dominée par l'éthique du travail.

Pour l'essentiel, ces théories de l'insertion se construisent sur l'articulation et sur l'arrimage des appareils de formation et du marché du travail. Elles tentent d'identifier puis d'expliquer, sans doute dans le but d'en prédire l'évolution, la plus ou moins grande adéquation des structures et des contenus de formation d'une part et des structures de

l'emploi, de même que de l'évolution des demandes de qualifications d'autre part. Elles sont en outre à dominante structuraliste et, à ce titre, elles ne peuvent rendre compte des questions relatives à l'insertion des jeunes autrement que par des facteurs qui ont rapport au degré de concordance de deux sous-ensembles structurels, essentiellement les structures de formation dont l'école demeure l'axe central d'une part, et les structures de l'emploi dont les entreprises sont les principales responsables d'autre part. Parce qu'elles sont à dominante structurelle, on peut également leur reprocher de faire généralement peu de cas des aspects conjoncturels de la question qui sont, dans les circonstances qui nous intéressent, des aspects centraux.

Au surcroît, ces théories introduisent, souvent à l'insu des chercheurs, une contradiction dans les problématiques originales en ce sens que, définissant l'insertion comme un processus vécu par un individu à partir de sa première sortie des appareils de formation, elles donnent lieu par la suite à des études de systèmes qui cherchent à établir, principalement à travers des analyses de flux, l'efficacité relative de ces systèmes. Comme elles sont axées sur l'efficacité et sur le rendement du système, elles abandonnent en cours de route les échecs du système, ceux qui seraient autrement portés au débit du système. Il leur échappe une dimension essentielle que Bel et Mouy résument ainsi :

> *Elle (l'insertion) ne peut plus être interprétée seulement comme un processus plus ou moins long selon le degré d'adaptation du système éducatif au système d'emplois, mais comme un processus des rapports sociaux au cours duquel chaque acteur tente de déployer une stratégie selon ses ressources propres ...* (Bel et Mouy, 1984, 26).

La relance classique, qui se situe rarement après neuf mois de la sortie, nous raconte des choses comme : 62 % des sortants se sont trouvé un emploi stable, dont 29 % dans leur domaine de formation. Quant aux 38 % qui n'avaient pas trouvé, ils sont partis dans la brume. L'enquête de cheminement, comme on les fait en France (Tanguy, 1986) couvre une période de temps plus longue, mais vise comme la précédente à vérifier la qualité de l'arrimage des appareils de formation au mar-

ché du travail en un moment donné. Somme toute, ces problématiques ne se seront intéressées à la transition école-travail que dans la mesure où elle était réductible à des études de flux inversés de type sortant-entrant, suivant des modèles industriels empruntés à la cybernétique où les ratés du système ne sont que des dysfonctionnalités temporaires, accessoires et accidentelles.

Depuis quelque temps l'accent s'est déplacé de la transition vers l'intégration professionnelle, couvrant aussi bien l'intégration technique aux fonctions de travail que l'intégration plus sociale à l'entreprise d'accueil. L'intégration en emploi suppose par définition qu'on ait trouvé du travail salarié. En ce sens, les travaux axés sur l'intégration et sur la socialisation, par exemple, ne s'intéressent en quelque sorte qu'aux insertions achevées. Elles se trouvent, comme les précédentes, à laisser pour compte ce bloc résiduel d'individus auquel je faisais allusion plus haut et dont seule une analyse de l'évolution récente et tendancielle du contexte global d'insertion, permet d'apprécier l'importance. C'est ce que j'ai essayé de faire plus haut pour en arriver à la conclusion que près de la moitié de la population active est présentement en difficulté chronique d'insertion professionnelle et, par conséquent, en difficulté chronique d'insertion sociale. Sur cette base, on est fondé de croire que près de la moitié de la population active échappe à nos problématiques de recherche.

4.2 Les recherches sur la formation professionnelle

Au fil des années, sans doute à la recherche de «l'introuvable relation» (Tanguy, 1986), et parce qu'on nous a convaincus, manœuvre de diversion, que tous les problèmes d'insertion et de chômage étaient réductibles à des problèmes de formation, nous avons commencé à nous intéresser de plus en plus à la formation professionnelle sous tous ses angles : formation initiale et formation continue, formation à l'école et formation en entreprise; formation en alternance et apprentissage, etc. En simplifiant les choses, je serais tenté de résumer ainsi l'origine de ces travaux. À quelques années d'intervalle, elle se confond d'ailleurs avec celle des travaux sur l'insertion. Nous avons commencé à nous intéresser à l'insertion et à la formation professionnelles le jour où nous

avons constaté que ni l'une, ni l'autre n'allaient plus de soi. Autrement dit le jour où, après avoir constaté que les jeunes éprouvaient de plus en plus de difficulté à s'assurer une insertion professionnelle convenable, nous nous sommes posé la question de savoir pourquoi il en était ainsi. Les premiers travaux sur l'insertion sont relativement récents. Il peut être utile de rappeler qu'au milieu des années soixante-dix, le sociologue américain Coleman (1974), dans son célèbre rapport sur la jeunesse au Président des États-Unis, ne faisait même pas allusion à l'insertion professionnelle des jeunes comme constituant un problème d'une importance qui soit digne de mention. En somme, autant en ce qui concerne la formation professionnelle qu'en ce qui concerne l'insertion professionnelle, nous nous sommes mis au travail sur une demande sociale, à cette différence près que la demande sociale en formation professionnelle était beaucoup plus restreinte et plus ciblée que la demande sociale en insertion. Et nous n'avons pas toujours su faire cette nuance. Je reviendrai sur ce point un peu plus loin.

Quand nous nous sommes mis au travail sur cette question, nous en étions, d'un point de vue méthodologique, au temps fort de la problématique du «retour de l'acteur». Nous sommes alors parti armé des méthodologies appropriées : théorie émergente (*grounded theory*) de la nouvelle école de Chicago, approche ethnographique, ethnométhodologie, récits de vie, etc., et nous avons posé la question aux dirigeants d'entreprise interpellés d'entrée de jeu comme acteurs privilégiés de la situation. Nous avons pris leur réponse pour de l'argent comptant : «C'est la formation professionnelle qui fait défaut, ont-ils déclaré péremptoirement; les jeunes sont mal préparés». Nous avons ensuite posé la question aux jeunes en transition. Comme ils ont pris pour de l'argent comptant la parole de ceux qui leur annonçaient que leur candidature n'avait pas été retenue, ils ont répondu : «Nous sommes mal préparés, les patrons l'ont dit».

Nous aurions pu faire porter la question sur la capacité d'accueil du système et se demander, par exemple, si ce n'était pas le système lui-même qui n'était plus en mesure d'assurer une place convenable à tout le monde, aux conditions habituelles. Mais nous avons choisi, en partie victimes de nos méthodologies, en partie conscients de la forme

particulière de la demande sociale qui nous était faite, de la faire porter sur la nature, sur la qualité et, j'allais ajouter, sur l'efficacité pour le système productif de la préparation à l'entrée dans la vie active. Nous avons quasiment fait du discours des patrons un postulat de recherche : si le système ne peut pas les accueillir, c'est sans doute qu'ils sont mal préparés. Dans un cas comme dans l'autre, la préoccupation centrale demeure une préoccupation d'efficacité et de rendement de système. Comme si, l'insertion sociale par le travail socialement salarié étant irrévocablement postulée, nous n'avions plus à nous préoccuper de ceux et celles qui tardent à entrer dans le rang, comme si tôt ou tard tout le monde allait nécessairement y passer et comme si le problème ne devenait qu'un simple problème de robinet. Combien de temps le système mettra-t-il à les insérer tous? Le bassin A est rempli à l'aide d'un gros entonnoir : c'est la formation professionnelle «revampée» aux goûts de l'économie et redessinée dans le cadre d'une collaboration école-entreprise plus étroite. Le bassin B est rempli à l'aide d'un tout petit entonnoir, celui de la formation professionnelle avant le traitement. Devinez la suite.

5. REVOIR NOTRE ENGAGEMENT PUISQUE NOUS SOMMES ENGAGÉS

Dans une conjoncture aussi instable et changeante, voire volatile, tant du point de vue de l'insertion professionnelle et de l'insertion sociale que du point de vue de la formation professionnelle envisagée dans toutes ses composantes, je serais surpris que nous puissions sans broncher regarder le train passer. Nous avons au moins la responsabilité sociale de nos compétences et de nos expertises. Les jeunes s'avancent dans un immense champ de mines sans trop savoir à quoi s'en tenir, ni comment s'y prendre pour désamorcer les engins cachés. Le temps me paraît venu de questionner notre engagement social. Car, contrairement à ce que peuvent croire et prétendre certains d'entre nous, nous sommes «engagés». Ici encore, nous sommes engagés, dans certains cas, un peu à la manière de Monsieur Jourdain qui faisait de la prose sans le savoir : nous sommes engagés sans le savoir. J'ai rappelé plus haut que nous nous étions mis au travail à la suite d'une demande sociale. J'ai ajouté à cela qu'en ce qui concerne la formation professionnelle, cette demande sociale très orientée qui est portée par des forces sociales

précises, faciles à identifier et qui, comme toutes les forces sociales, agissent d'abord dans le sens de leurs intérêts. À ce propos, je trouve très juste et pertinente l'observation de Tanguy, dans l'Avant-propos de *L'introuvable relation ...*, quand elle écrit :

> *Ce champ*, dit-elle à propos du champ de recherche sur la formation professionnelle, *s'est largement constitué à partir de la demande sociale émanant de l'administration étatique centrale et régionale d'abord, mais aussi des entreprises et d'une façon plus diffuse de différents groupes sociaux.* (Tanguy, 1986, 7).

Nous nous sommes donc engagés et qui plus est, nous sommes engagés dans un sens très précis qui est celui d'où vient la demande sociale dont nous sommes l'objet, c'est-à-dire *grosso modo* de l'administration étatique et des entreprises. C'est d'ailleurs probablement pour cette raison, parce que nous étions occupés à répondre à cette demande particulière que nous n'avons que peu ou pas entendu la demande des autres, des laissés pour compte du couple maudit que forment insertion sociale et insertion professionnelle.

Le moment me paraît donc venu de profiter d'occasions comme celle qui se présente ici pour questionner le sens de notre engagement actuel et reconsidérer par le fait même la liste des bénéficiaires de nos expertises. Le moment est venu de donner un vigoureux coup de barre pour rapprocher notre barque d'un nombre croissant de «jeunes à la mer» et pour voir si nous pourrions faire quelque chose. Poussant l'allégorie jusqu'à la caricature, par moment j'ai l'impression que les chercheurs dans le champ de l'insertion et de la formation professionnelles jouent, auprès des personnes qui sont «objectivement marginalisées» par l'évolution des rouages de l'économie et de la production ainsi qu'auprès de celles qui sont sous le coup d'une procédure «d'exclusion sociale» pour incapacité d'obtenir du travail salarié, un rôle analogue à celui que jouent les garde-côtes américains auprès des *boat peoples* haïtiens : surveiller les frontières et refouler à la mer si nécessaire!

Dans quel sens pourrions-nous donc revoir notre engagement si nous le jugions à propos? Je me contenterai d'ouvrir quelques pistes qu'il faudra nécessairement pousser plus avant et explorer d'une manière plus

approfondie parce que ma réflexion sur la question ne fait que commencer. Il s'agit en réalité des travaux dont l'ampleur et la complexité sont bien servies par l'allégorie des grands travaux d'Hercule. Je termine en signalant quelques-unes des tâches les plus urgentes.

- Il faudra, par exemple, aider à désamorcer la charge socialement explosive que forme l'indissoluble couple insertion sociale et insertion professionnelle.
- Pour ce faire, il faudra travailler à la mise au point de formes alternatives de redistribution des richesses collectives et de la valeur produite qui permettraient de suppléer, par voie de conséquence, à un travail socialement salarié qui va se faire de plus en plus rare. Des rêveurs fascinants comme Gorz et Aznar (1990) ont à cet égard des suggestions fort intéressantes.
- En travaillant sur ces formes alternatives de redistribution des richesses collectives et de la valeur produite, nous pourrions par le fait même contribuer à ouvrir d'autres voies d'accès à l'insertion sociale que le travail salarié; ce que j'appelle autrement briser le mariage indissoluble de ce couple dont j'ai déjà trop longuement parlé.
- Parallèlement nous devrons tenter de briser les liens qui unissent de façon de plus en plus serrée la formation professionnelle et l'entreprise parce que, dans un contexte où le travail salarié ira en se raréfiant, ces liens sont appelés à devenir des liens d'asservissement et de sujétion de la formation professionnelle et des travailleurs aux besoins éphémères, imprévisibles, mouvants et capricieux des entreprises et d'une économie qui ne sont même plus en mesure de savoir plus de six mois à l'avance où elles s'en vont elles-mêmes. Même si cela s'inscrit à contrecourant des tendances actuelles, il faudra travailler à redonner aux appareils de formation, cette autonomie relative qui s'inscrit dans la contrelogique du «on ne va pas à l'école pour le bon plaisir de l'entreprise».
- Travailler à parfaire l'émancipation et à construire l'autonomie active de la formation professionnelle sur des bases plus durables, c'est, entre autres choses, forcer un nouveau partage des responsabilités.
- Ce nouveau partage pourrait aller dans le sens suivant : 1) l'école se garde, à l'abri de toute ingérence, la responsabilité de ce qu'il conviendrait d'appeler, même si cela heurte, la formation professionnelle

«fondamentale» que je définis provisoirement comme étant une sorte de culture technologique adaptée aux besoins et aux capacités de chacun, qui soit ouverte, souple, polyvalente et moderne et dont les bases seraient assez larges et solides pour recevoir et porter sans difficulté une succession de formations sur mesure au fil des jours et au goût du moment technologique. Ce que Naville (1947) appelait plus simplement, dès l'après-guerre, l'adaptitude. En formation initiale surtout, l'école doit renoncer à son rôle d'artisan et d'exécutant de la formation professionnelle pointue, immédiatement digestible; 2) c'est l'entreprise qui devrait se charger, sous la surveillance de l'école, de cette formation professionnelle pointue dont elle a immédiatement besoin; je dis «sous la surveillance de l'école», parce que l'école est la seule institution dont les intérêts et les finalités se confondent avec les intérêts des travailleurs en formation; personne ne m'a jamais démontré qu'en cas de conflits d'intérêts (ce qui est inévitable), l'entreprise était en mesure, dans le tourbillon de la concurrence et sous la pression des impératifs de la rentabilité, d'assumer convenablement les intérêts spécifiques des travailleurs en formation; 3) enfin l'école devrait avoir la réelle maîtrise-d'œuvre d'une formation professionnelle continue émancipée qui, sur une base quotidienne, serait exécutée d'une façon conjointe par l'école et par l'entreprise.

- Puisque nous contribuons déjà à la construction du discours d'entreprise à propos des phénomènes sociaux qui nous concernent, nous le connaissons. Par conséquent, nous pourrions aussi participer à sa démythification et à son décryptage. Par la même occasion, nous pourrions contribuer à réhabiliter ce que j'appelle la deuxième lecture de ces choses. Cette deuxième lecture des choses, c'est ce qu'on appelait, il n'y a pas si longtemps, mais qu'il n'est plus *politicaly correct* d'appeler le contrediscours de la sociologie critique. Faire une deuxième lecture des choses, c'est tout simplement faire une analyse dialectique des phénomènes sociaux et reconnaître qu'en l'occurrence, un phénomène est toujours à la fois ce qu'il est et son contraire, en même temps et sous le même rapport. Ainsi, quand les dirigeants d'entreprises statuent qu'il leur faut être plus concurrentiels et plus compétitifs, et que, pour ce faire, il leur faut rationaliser et restructurer leur entreprise en fonction de la

mondialisation des marchés, ils disent aussi, en même temps et sous le même rapport, qu'ils cherchent par tous les moyens possibles, soit à remplacer le travail salarié par la machine, soit à remplacer le travail salarié d'ici par le travail salarié d'ailleurs, là où se trouvent encore des marges plus grandes d'exploitation du travail socialement salarié, soit encore à remplacer le travail salarié d'ici par une combinaison des deux autres! Quand ils disent qu'il leur faut pour être concurrentiels, une main-d'œuvre flexible, ils disent aussi, en même temps et sous le même rapport, qu'ils ne veulent pas d'emmerde, qu'ils veulent une main-d'œuvre taillable et corvéable à souhait, prête-à-porter et jetable après-usage!

- Puisque nos travaux facilitent aux entreprises leur adaptation à la mondialisation des marchés, pourquoi ne contribueraient-ils pas aussi à construire la mondialisation des organisations du travail qui assurerait un meilleur équilibre, ferait bénéficier les uns des avantages des autres, réduisant ainsi les marges d'exploitation générées par le développement inégal et utilisées par ceux qui l'entretiennent?
- En ce qui concerne la recherche proprement dite, il faudrait, pour contrer les effets néfastes d'un resserrement excessif des liens entre l'école et l'entreprise et de la sujétion conséquente d'une bonne partie de l'activité de recherche en formation et en insertion professionnelle aux impératifs et besoins de l'entreprise, développer parallèlement l'idée d'un «capital de risque» en matière de financement de la recherche. Cela signifierait qu'en ce qui concerne les politiques générales de financement de la recherche, il soit prévu un pourcentage statuaire consacré à une recherche plus gratuite, plus risquée, moins liée, plus désintéressée et probablement aussi plus novatrice sur les volets moins connus de la question. Les critères d'évaluation d'attribution des fonds et d'évaluation du rendement des chercheurs devraient y être différents et plus souples, tout comme sont différents et plus souples les critères d'évaluation du rendement du capital de risque investi dans le développement industriel. Toute la question de l'imputabilité des chercheurs qui y œuvrent devrait également être repensée dans la perspective de l'investissement risqué. Puisque le développement de l'entreprise est, pour plusieurs d'entre nous, une source si féconde d'inspiration, pourquoi ne le serait-il pas également sur ce terrain?

Nous sommes dans un espace social de plus en plus polarisé où les intérêts des entreprises et ceux des travailleurs seront de plus en plus difficiles à concilier. Il serait dommage qu'au moment où nous avons le plus besoin de l'une et de l'autre, l'analyse dialectique soit morte sur la Place Tianamen et la sociologie critique européenne qui a longtemps habité le champ du travail et de l'économie, soit disparue sous les ruines du Mur de Berlin.

RÉFÉRENCES

AZNAR, G. (1990).
Le travail, c'est fini et c'est une bonne chose. Paris : Belfond.

BABY, A. (1985a).
Insertion sociale et professionnelle des jeunes et pratiques de l'orientation professionnelle. Communication donnée au 10e Congrès biennal de la Société canadienne d'orientation et de consultation à Québec.

BABY, A. (1985b).
Informatisation et formation professionnelle : de nouveaux défis pour l'école. *Social Impact of Using Technology in Education*. Study 11. Paris : UNESCO.

BABY, A. (1987).
Les métiers de l'avenir et l'avenir du travail salarié. Communication donnée au colloque annuel de la Corporation des conseillers d'orientation du Québec. Rimouski.

BALLINGER, J. (1992).
The New Free-Trade Heel. *Harper's*, août, 46-51.

BEAUD, M. (1988).
L'économie mondiale comme système national/mondial hiérarchisé. *Cahiers de recherche sociologique, 6*, 1.

BEL, M. et MOUY, P. (1984).
Les relations entre la formation et l'emploi à la lumière du rapport salarial. Sur le rapport salarial. *Cahiers de l'Institut de recherche économique et de planification du développement, 5*.

BIRCH, D. (1985).
Matter of Fact. *INC, 36*.

CLÉMENCEAU, P. (1983).
Le renouvellement de la main-d'œuvre dans les secteurs : quelles conséquences pour l'accès des jeunes aux emplois? *Formation et emploi, 5*, 33-47.

CLOT, Y. (1982).
Jeunesse, travail et société : voies et enjeux d'une mutation. *La Pensée, 225*, 3-12.

COLEMAN, J. (1974).
Youth, Transition to Adulthood. Chicago : University of Chicago Press.

CORIAT, B. et ZARIFIAN, P. (1985).
Automatisation, filières d'emplois et recomposition des catégories de main-d'œuvre : tendances et enjeux. *Apprivoiser le changement*. Actes du colloque de la CEQ sur les nouvelles technologies (p. 171-189). Montréal : CEQ.

FREYSSENET, M. (1974).
La division capitaliste du travail. Paris : Bourgeois.

GORZ, A. (1983).
Les chemins du paradis, ou *L'agonie du capital*. Paris : Galilée.

GORZ, A. (1988).
Métamorphose du travail. Quête de sens. Paris : Galilée.

GORZ, A. (1991).
Capitalisme, socialisme, écologie. Paris : Galilée.

GWYNNE, S.C. (1992).
The Long Haul. *Time*, septembre.

JULIEN, P.-A. (1986).
L'impact des NTI sur l'économie québécoise. *Interface, 7*(6).

LAMONDE, P. et BÉLANGER, J.P. (1986).
L'utopie du plein-emploi. Montréal : Boréal.

LANGLOIS, S. (1990).
La société québécoise en tendance - 1960-1990. Québec : IQRC.

LE BRAS, H. (1983).
L'interminable adolescence ou les ruses de la famille. *Le Débat, 25*, 116-125. Paris : Gallimard.

LEMIEUX, N. et BABY, A. (à paraître).
Quand les stages en formation professionnelle initiale deviennent l'antichambre de l'insertion professionnelle. *Revue des sciences de l'éducation*.

MENZIES, H. (1981).
Notes for Workshops on Women and Microtechnology. *Women's Program*. Ottawa : Secrétariat d'État.

NAVILLE, P. (1947).
Théorie de l'orientation professionnelle. Paris : Gallimard.

ROBINSON, J.B. (1986).
Jeunesse : un plan d'action. Ottawa : Comité sénatorial sur la jeunesse.

TANGUY, L. (éd.) (1986).
L'introuvable relation formation/emploi. Paris : La Documentation Française.

DEUXIÈME PARTIE

LA FORMATION EN ENTREPRISE ET L'INSERTION PROFESSIONNELLE

SIXIÈME CHAPITRE

INSERTION PROFESSIONNELLE DES JEUNES : UN PROBLÈME DE CAPITAL HUMAIN OU DE FILTRE?

DIANE-GABRIELLE TREMBLAY
Télé-université
Université du Québec

INTRODUCTION

Notre texte porte surtout sur les interprétations qu'on peut faire des problèmes d'insertion professionnelle des jeunes, dans le contexte économique actuel. Pour ce faire, nous exposons d'abord l'analyse que nous faisons de ce contexte, puis nous présentons dans un deuxième temps les explications économiques des difficultés d'insertion professionnelle des jeunes. Enfin, dans un troisième temps, nous présentons une partie des résultats d'une enquête réalisée auprès d'entreprises (gestionnaires de ressources humaines et jeunes) dans la région de Montréal, résultats qui fournissent des informations concrètes en regard des difficultés d'insertion professionnelle des jeunes.

Nous posons d'abord trois hypothèses sous-jacentes à notre analyse des évolutions en cours afin de préciser le contexte dans lequel s'effectue l'insertion professionnelle des jeunes d'aujourd'hui[1].

Première hypothèse. – L'économie du Québec, comme celles du Canada et des États-Unis, doit s'adapter à un nouveau contexte concurrentiel. Fini la production et les marchés de masse, en raison surtout de l'évolution des technologies et de l'arrivée à maturité d'un grand nombre de secteurs d'activité. De ce fait, notre économie doit s'orienter vers l'innovation, l'exportation et les produits de meilleure qualité. La viabilité et la survie des organisations reposent aujourd'hui sur la qualité, sur la productivité et sur la flexibilité de la production, comme de l'organisation du travail, un ensemble de réalités négligées dans la production de masse.

---

1 Les hypothèses 1 et 2 s'inspirent d'un texte que nous venons de faire pour un numéro spécial de la revue *Questions de culture*, qui portera sur la formation professionnelle, à paraître à l'hiver 1993, Tremblay, D.-G. (1992), «Évolution économique, innovation et besoins de formation».

Deuxième hypothèse. – Tous ces changements dans le type de production et dans le processus de production exigent une adaptation des ressources humaines. En regard de la formation et plus particulièrement de la formation professionnelle des jeunes, comme de l'ensemble des nouveaux entrants sur le marché du travail, telles les femmes qui reviennent sur le marché du travail, la formation revêt une importance accrue, mais tout un ensemble d'aptitudes ou de dispositions particulières à l'égard du travail «moderne» deviennent plus importantes. Les capacités de communiquer et de travailler en équipe ressortent parmi les principales aptitudes recherchées, au-delà des diplômes.

Troisième hypothèse. – Dans un contexte économique caractérisé par un chômage élevé, qui se maintient autour de 11 % depuis une dizaine d'années au Québec, l'importance de ces nouvelles aptitudes est d'autant plus grande. En effet, les diplômes et la formation professionnelle comme telle représentent de plus en plus un «filtre», mais de moins en moins une garantie d'obtenir un poste dans le domaine d'étude.

Analysons d'abord comment le nouveau contexte économique transforme le type de productions auxquelles doivent s'intéresser nos entreprises et, par ricochet, le travail lui-même. Si on reconnaît l'ampleur de ces transformations, il s'ensuit sans doute que les contenus et les logiques de formation devront évoluer. Nous ne traiterons pas ici des évolutions requises sur ce plan, puisqu'elles s'adressent au système d'éducation, mais plutôt des différentes rationalités proposées par les théories économiques à cet égard.

1. UN CONTEXTE ÉCONOMIQUE DOMINÉ PAR LA RECHERCHE DE L'INNOVATION

Deux grands facteurs dominent les évolutions économiques en cours[2]. Il s'agit de la mondialisation des économies et de l'ouverture des frontières internationales d'une part, et de la recherche de l'innovation d'autre part. Cette dernière s'observe surtout dans le cas des pays industrialisés depuis longtemps, qui cherchent à contrer les effets négatifs

2 Nous reprenons ici certains éléments de l'analyse effectuée antérieurement, dans Tremblay (1992) cité plus haut.

sur l'activité économique et sur l'emploi de l'arrivée à maturité d'un grand nombre de secteurs industriels. Nous ne traiterons pas de l'effet économique du premier facteur, qui se résume essentiellement à une concurrence accrue, mais exposerons rapidement la logique du second.

L'importance accrue des stratégies orientées sur l'innovation s'explique, d'une part, par la concurrence accrue des nouveaux pays industrialisés (NPI) et, d'autre part, par des facteurs internes propres aux pays industrialisés depuis longtemps. En effet, puisqu'il est à peu près impossible de concurrencer les NPI sur le plan des coûts de main-d'œuvre, étant donné la faiblesse des salaires, l'absence d'avantages sociaux et de syndicalisation qui caractérise bon nombre de ces pays, seule une stratégie d'innovation peut permettre à un «vieux» pays industriel de demeurer concurrentiel, sur d'autres marchés. Voyons cela un peu plus en détail.

Les difficultés économiques des dernières années ont conduit à des questionnements au sujet des causes de la perte de compétitivité des pays industrialisés. Ces interrogations en ont incité plusieurs à revoir les théories élaborées dans les années trente pour tenter d'expliquer la baisse de compétitivité des industries à cette époque. Selon la théorie du cycle industriel, les industries suivent un processus évolutif : elles connaissent une forte croissance au début de leurs activités, elles passent ensuite par une période de stagnation; puis elles déclinent au fur et à mesure que leurs marchés deviennent saturés ou arrivent à «maturité».

Devant le constat du renouvellement de compétitivité de certaines industries au cours des années quarante et cinquante, la théorie a été renouvelée et l'on parle plutôt de cycles de vie des produits. Ainsi, ce seraient les produits et non les industries qui traverseraient ces diverses phases de la naissance à la maturité, en passant par la croissance et la stagnation.

S'inspirant de ces théories, de nouvelles thèses fondées sur le concept de «production diversifiée et de qualité» («Diversified Quality Production») ont été avancées pour expliquer le renouvellement de la compétitivité de certains secteurs d'activité au cours des dernières années.

On considère alors qu'un secteur qui réussit à renouveler sa gamme de produits peut éviter les conséquences de la maturité ou, en d'autres mots, qu'un renouvellement de l'éventail des produits ou services peut permettre un renouvellement de la compétitivité des entreprises.

1.1 Une production diversifiée et de qualité

L'importance accrue de l'innovation de produit et de la diversification des produits peut donc s'expliquer par l'évolution de la concurrence au Canada, comme dans nombre d'autres pays, mais aussi par le fait que nombre de secteurs soient arrivés au stade de maturité de leur cycle : les marchés des produits traditionnels sont saturés et la clientèle n'augmente plus autant qu'au cours des années d'explosion démographique de l'après-guerre.

Dans ce contexte, les activités économiques sont appelées à passer d'une activité fondée sur le rendement exclusivement financier du processus de production et orientée essentiellement sur la minimisation des coûts sur un marché de masse, à une activité basée sur la diversité et la qualité du produit, sur l'innovation de produits, une innovation qui vise prioritairement à augmenter la valeur ajoutée en répondant aux demandes de marchés de consommation spécialisés et segmentés (Eliasson, 1987).

La récession et le ralentissement de la croissance qui ont marqué les années quatre-vingt ont amené plusieurs secteurs industriels et de services à chercher les voies de ce renouvellement de compétitivité face à un marché saturé. Les cas des industries de l'acier et de l'automobile viennent à l'esprit; ces industries ont adopté des stratégies de diversification des produits et d'amélioration de la qualité (Coriat, 1987; Sorge et Streek, 1987). Le même constat a été fait pour les services financiers dans plusieurs pays (Bertrand et Noyelle, 1987) et notamment au Canada (Tremblay, 1989).

La théorie de la production diversifiée et de qualité met aussi en relief de nouveaux facteurs de compétitivité des entreprises : la qualité de la gestion des ressources humaines, le comportement «entrepreneurial» (ou l'autonomie) et les innovations organisationnelles sont au nombre des principaux facteurs mis en évidence. Ces facteurs apparaissent

essentiels à la mise en œuvre de ce type de stratégie et, de toute évidence, cela influe sur le type de main-d'œuvre que l'on recherchera.

1.2 Concurrence, innovation et transformations du travail

Les nouvelles caractéristiques de la demande des années quatre-vingt-dix engendrent de nouvelles modalités de concurrence, cette concurrence portant désormais autant, voire plus, sur les produits/services que sur les coûts. Ce changement dans les formes de la concurrence est également à l'origine d'une recherche d'une plus grande flexibilité du travail effectué dans l'entreprise. Dans l'industrie, c'est d'abord la flexibilité des équipements qui est mise à profit pour répondre à cette différenciation de la demande, mais c'est aussi la flexibilité (qualitative notamment) de la main-d'œuvre qui est exploitée en association avec les équipements flexibles. On exige plus de connaissances, plus de polyvalence, plus de responsabilité des travailleurs, d'autant plus que les erreurs dans des procédés industriels automatisés peuvent souvent être plus coûteuses que ce n'était le cas avec des processus mécaniques.

L'adoption d'une stratégie d'innovation axée sur une production diversifiée et de qualité implique des transformations non seulement du point de vue du type d'équipements utilisés, généralement des équipements plus flexibles, mais également en ce qui concerne la nature des connaissances et aptitudes mises en œuvre dans le travail.

La première phase d'informatisation des années soixante-dix concernait essentiellement l'automatisation de tâches peu qualifiées organisées en postes de travail fondés sur les règles du taylorisme (division entre conception et exécution); la phase actuelle (1985-1990) appelle souvent une participation plus active de personnels plus qualifiés qui doivent mettre en œuvre un ensemble plus vaste de connaissances. Diverses recherches, dont la nôtre (Tremblay, 1989), ont permis de constater que les tâches transformées par l'informatique sont généralement plus abstraites et plus diversifiées.

Les exigences du travail se sont de la sorte profondément transformées. Des savoirs et savoir-faire de nature empirique sont moins utiles, alors que de nouvelles qualités sont recherchées : capacité de concentration, d'analyse, de mémorisation et notamment d'intervention infor-

matique. On voit également s'accroître le travail en équipe, la nécessité de collaborer avec d'autres, ce qui tend à rendre le travail plus complexe (Troussier, 1988).

De nouveaux comportements de travail sont recherchés puisque le travail devient de plus en plus un travail d'équipe : capacité de communiquer, d'organiser, voire capacité de résoudre des problèmes, des conflits, de conseiller des solutions, tant en matière de production que d'organisation du travail. Ces nouvelles attitudes et capacités permettent aux employés «d'accomplir leur nouvelle mission, de collaborer avec d'autres et particulièrement de traduire en action l'image et les objectifs de l'entreprise» (Bertrand et Noyelle, 1988).

Ces transformations du travail associées à une nouvelle stratégie de production/servuction diversifiée appellent un renouvellement des pratiques de gestion de la main-d'œuvre et, notamment, des pratiques de formation, mais elles influent aussi sur le type de main-d'œuvre qui sera retenue au premier abord.

Les transformations associées à cette stratégie influeront sur le type de main-d'œuvre qui sera exigée dans les systèmes d'emploi, de même que sur le mode de mobilisation et de formation des ressources humaines. En effet, la prédominance d'une stratégie axée sur la qualité et sur la diversité des produits/services nouveaux met en évidence l'importance du rôle des ressources humaines dans le processus de production comme dans le mode de «livraison» des produits et services.

Cependant, comme nous le verrons, ces nouvelles pratiques sont en émergence. Les entreprises n'ont pas encore évolué vers un nouveau modèle de compétitivité et de gestion des systèmes d'emploi, où la main-d'œuvre et la formation prendraient plus d'importance. Il subsiste encore des éléments caractéristiques d'une gestion axée sur la minimisation des coûts.

2. LES DIFFICULTÉS D'INSERTION PROFESSIONNELLE : LES EXPLICATIONS ÉCONOMIQUES

Deux grandes théories peuvent être invoquées pour donner une rationalité socioéconomique aux difficultés que connaissent les jeunes qui tentent d'intégrer le marché du travail. La première s'intéresse à l'étude

des décisions d'investissement des jeunes dans leur propre «capital humain» afin d'améliorer leurs possibilités d'emploi. La seconde analyse la mobilité et le processus de recherche d'emploi lui-même, ce qui renvoie à la théorie de la recherche ou de la «prospection d'emploi» («job search»)[3]. Voyons donc ces théories un peu plus en détail.

2.1 La théorie du capital humain

Cette théorie est apparue en 1962, quand l'économiste Becker, qui a obtenu le prix Nobel d'économie en 1992, a publié un article sur «l'investissement» dans l'être humain[4].

Becker applique alors sa théorie économique à l'analyse de l'éducation, mais il s'agit d'une extension de la théorie néo-classique orthodoxe à différents phénomènes. Cette théorie veut mettre en relief la dimension *qualitative* de l'offre de travail, un aspect jusqu'alors totalement négligé par les économistes. Ainsi, la théorie renvoie à l'éducation, à la formation professionnelle, à l'information recherchée sur le marché du travail, à la mobilité professionnelle des individus, de même qu'à leurs «investissements» dans leur propre santé et leur éducation. Selon cette théorie, l'individu «investit» en capital humain, dans son propre capital humain, afin d'accroître la productivité de son travail et, en conséquence, ses possibilités d'emploi et son salaire.

Selon la théorie du «capital humain», les emplois et les salaires des jeunes sont fonction du «capital humain» accumulé ou, en d'autres termes, des investissements qu'ils ont faits pour accroître leurs compétences, leurs qualifications ou simplement pour améliorer leur état de santé[5].

---

3 Au sujet de ces deux «programmes de recherche» ou théories, voir le chapitre 7 de Tremblay (1990), dont nous nous inspirons ici. Au sujet de la première, voir aussi Becker, G. S. (1964), *Human Capital*, New York : Columbia University Press. Au sujet de la prospection d'emploi, consulter Lippman, S.A. et Mac Call, J.J. (1976), The Economics of Job Search : A Survey, *Economic Enquiry*, (Première partie : 14, juin, 155-189; seconde partie: 14, sept, 347-368).

4 Becker publiait en 1964 un ouvrage intitulé *Human capital : A theoretical and empirical analysis with special reference to education.*

5 Dans cette perspective, plutôt que de résulter simplement du jeu de l'offre et de la demande, la rémunération résulte du rendement d'un capital d'aptitudes profes-

Selon cette théorie, les individus ne dépensent pas seulement en vue d'obtenir des plaisirs immédiats, mais ils «investis ent» également dans le but de s'assurer des revenus futurs, à la fois de nature pécuniaire et non pécuniaire (statut social lié à l'emploi notamment). Les gens peuvent, par exemple, dépenser de l'argent pour s'offrir une meilleure éducation, un niveau de scolarité supérieur; c'est là le cas «classique» de Becker. Cependant, ils peuvent également investir dans une meilleure connaissance du marché du travail, c'est-à-dire «acheter» plus d'information ou une information de meilleure qualité concernant les emplois disponibles sur le marché du travail. Ils peuvent aussi se déplacer géographiquement afin de profiter de meilleures possibilités d'emploi, s'abonner à des centres de conditionnement physique afin de s'assurer une meilleure santé, choisir un emploi moins bien rémunéré qu'un autre, mais qui offre davantage de possibilités de formation en cours d'emploi et qui ouvre la voie vers des filières de mobilité professionnelle plus prometteuses.

L'ensemble de ces comportements peut être considéré comme un investissement plutôt que comme une consommation et ce, qu'ils soient le fait d'individus qui agissent pour et par eux-mêmes, ou encore le fait de l'ensemble de la société qui agit pour le compte de ses membres (en les obligeant à un certain niveau de scolarité obligatoire par exemple).

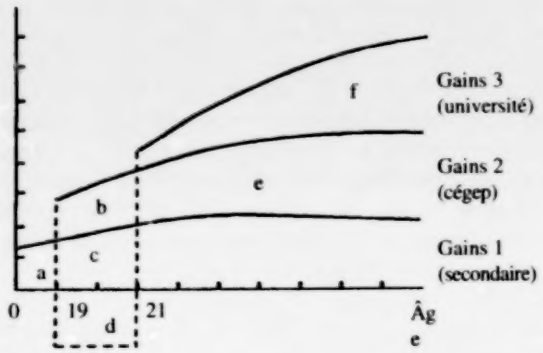
En ce sens, la théorie permet d'expliquer des comportements qui auraient paru «irrationnels» dans une perspective de consommation immédiate, comme le fait de choisir un emploi moins bien rémunéré, mais offrant de meilleures possibilités de formation, comme le fait de continuer à étudier avec de maigres revenus de bourses d'étude, plutôt que d'accepter un emploi bien rémunéré. Envisagés sous l'angle d'un investissement, ces phénomènes prennent une toute autre signification et peuvent apparaître «rationnels», ce qui redonne ainsi une certaine cohérence à l'analyse économique néo-classique. Les individus prennent alors des décisions rationnelles : les gains attendus dans le futur justifient des comportements apparemment irrationnels si l'on ne tient compte que des gains immédiats.

sionnelles, à la fois innées et acquises par l'éducation, et d'autres comportements qui, tel une bonne santé, concourent à accroître la productivité.

Ainsi, selon cette théorie, le coût d'acquisition d'une maîtrise, d'un doctorat, ou d'une formation professionnelle donnée, serait compensé par des salaires supérieurs dans l'avenir. La demande d'éducation, au-delà de la scolarité obligatoire, expliquerait à la fois les écarts dans les coûts directs et indirects de la formation pour différents individus, et les écarts salariaux liés aux années supplémentaires d'études. On pourrait ainsi considérer que les jeunes qui prolongent leur scolarité font un certain «pari» sur le salaire qu'ils pourront retirer à la fin de leurs études, considérant que le salaire auquel ils renoncent immédiatement se trouve en quelque sorte «investi» et que cela leur rapportera un salaire supérieur à la fin des études[6].

Notons que la théorie pose par ailleurs que l'investissement dans la constitution d'un capital humain individuel diminue nécessairement avec l'âge, puisqu'on dispose de moins en moins d'années par la suite pour faire fructifier ce capital. De plus, si les gains salariaux continuent de croître avec l'âge, ils augmentent généralement à un taux décroissant.

Graphique 1 – Effet de l'éducation sur les revenus



Source – Tiré de Tremblay (1990), adapté de Gunderson (1988, 367).

6 La théorie présume que les personnes en question peuvent estimer correctement les écarts de salaire dont ils bénéficieront en reportant leur entrée sur le marché du travail à plus tard.

Ainsi, l'allure des gains sur l'ensemble de la vie active pourrait être représenté graphiquement par une courbe concave quant à l'origine. Cette forme concave traduit le fait que les gens sur le marché du travail continuent d'acquérir de l'expérience et parfois aussi de la formation en cours d'emploi (ou «sur le tas»). Cette expérience accrue augmente leur productivité et leur salaire, mais le «rendement» de l'expérience diminue au fil des ans. De façon générale, les gains des personnes qui ont un niveau de scolarité supérieur sont plus élevés que ceux des individus moins scolarisés. En effet, les gains de niveau 3 sont supérieurs à ceux des niveaux 2 ou 1. Cependant, ces derniers peuvent avoir acquis plus d'expérience pendant que les premiers étaient toujours aux études.

En raison de l'effet positif de l'expérience sur la productivité, il est possible que les individus les plus scolarisés commencent à un niveau de salaire inférieur à celui des gens moins scolarisés de la même cohorte d'âge; ils pourront toutefois atteindre des niveaux de salaire supérieurs au fur et à mesure qu'ils acquerront de l'expérience. Les moins scolarisés plafonneront à un niveau inférieur. La courbe de gains «1» plafonne en effet assez rapidement et il n'y a pas de rattrapage au fil des ans, de sorte que l'on n'atteint jamais les niveaux des courbes 2 et 3.

On retrouve ici les coûts et avantages (ou gains) associés aux prises de décisions dans la vision néo-classique. Ainsi, un individu qui choisirait de terminer son cours collégial (cégep) pour accéder au niveau de revenu 2, plutôt que d'entrer immédiatement sur le marché du travail et d'avoir la courbe de gains 1, devrait sacrifier les gains immédiats représentés par la surface «a». Il y gagnerait cependant une somme correspondant à la surface «b + e».

Ainsi, l'individu qui souhaite prolonger davantage ses études, en allant à l'université pour accéder à un revenu de niveau 3, devrait sacrifier les revenus immédiats correspondant à la surface «a +b + c», en plus d'assumer les coûts directs correspondant à «d» (frais de scolarité, livres, etc.), pour éventuellement obtenir des gains supplémentaires correspondant à la surface «f». L'une des principales conclusions du modèle est que les «investissements scolaires» devraient être faits le plus

tôt possible dans la vie d'une personne afin de rapporter le plus possible. Plus on tarde, plus le rendement total potentiel baisse, puisque l'on dispose de moins de temps pour accumuler les profits issus de cet investissement[7].

Notons que pour faire des prédictions de comportement à partir de ce modèle, il faut postuler que les individus connaissent avec certitude les différents schèmes de revenus qui pourraient s'offrir à eux dans les différentes situations; l'incertitude et les risques sont exclus.

L'impact d'une situation de chômage élevé des jeunes sur les possibilités d'emploi et les revenus de cohortes spécifiques n'est pas pris en compte explicitement, bien que des études empiriques aient montré que cela pouvait influer sur les niveaux de salaire d'une cohorte pléthorique, résultant d'une explosion démographique[8].

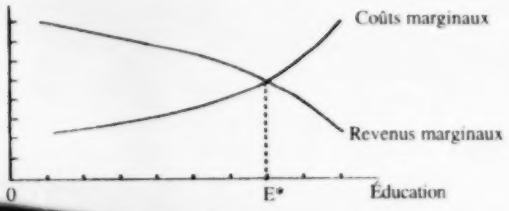
Dans cette théorie, on considère qu'à partir du moment où les coûts d'une prolongation de la scolarité sont supérieurs aux revenus que l'on peut en attendre, les individus mettront fin à leur éducation et entreront sur le marché du travail.

---

7 Il faut préciser que certaines hypothèses de base sous-tendent ce modèle et que celles-ci sont essentielles si l'on veut tenter de faire des prévisions à partir de cette théorie. Premièrement, on postule que les heures de travail (ou d'études) sont fixes et identiques pour tous; en d'autres termes, la quantité de loisir consommée est la même pour tous et l'on peut les comparer uniquement du point de vue de leur revenu. Deuxièmement, on postule que les gens ne retirent aucune satisfaction directe des études elles-mêmes; ce n'est que dans la perspective d'un revenu futur plus élevé qu'ils s'y intéressent. Cela signifie que l'on considère ici l'éducation uniquement comme un «investissement» et aucunement comme une «consommation» immédiate. Troisièmement, on présume que les individus peuvent tous emprunter l'argent nécessaire aux études à un taux d'intérêt donné; on postule ici que l'on se trouve sur des marchés de capitaux «parfaits» et que personne n'a de problèmes financiers.

8 À ce sujet, voir Dooley, M. D. (1986), The overeducated Canadian? Changes in the relationship among earnings, education, and age for Canadian men : 1971-1981, *Canadian Journal of Economics*, *19*, 142-159. Selon Dooley, l'explosion démographique a, dans une certaine mesure, fait diminuer la croissance relative des salaires de la cohorte en question. Cependant, la réduction de l'écart relatif selon les niveaux de scolarité s'expliquerait également par des effets associés à la demande de travail, c'est-à-dire par le comportement des entreprises.

Graphique 2 – Égalisation des coûts et avantages marginaux



Source – Tremblay (1990), adapté de Gunderson (1988, 369).

Par ailleurs, en ce qui concerne la formation professionnelle, Becker introduit une distinction fondamentale entre la formation générale et la formation spécialisée ou spécifique à l'entreprise. Il considère que si les entreprises sont disposées à assumer le coût de la formation spécifique à l'entreprise, ce sont les travailleurs qui doivent assumer le coût de la formation générale, sous forme d'une diminution relative de leurs gains pendant la période de formation. On expliquerait ainsi le fait que les salaires soient relativement plus faibles en début de carrière, lorsque les travailleurs acquièrent un complément de formation «sur le tas» en vue d'être plus productifs par la suite.

Parmi les critiques les plus importantes de cette théorie[9], plusieurs économistes ont souligné que si l'on veut retenir le concept de «capital humain», et donc la vision classique du capital, deux classes de capitaux identiques devraient obtenir le même rendement, ce qui n'est pas toujours le cas (entre hommes et femmes notamment; entre travailleurs jeunes et plus âgés aussi parfois).

On a aussi noté que cette théorie n'explique pas les différences qui existent entre le capital «social» accumulé par les différents individus, pas plus qu'elle ne tient compte du contexte institutionnel, qui paraît pourtant pouvoir jouer un rôle important en matière de «capital humain».

9 Pour une analyse critique plus détaillée de ce modèle, voir Blaug (1976), The Empirical Status of Human Capital Theory: A Slightly Jaundiced Survey. *Journal of Economic Literature*, sept. 829 à 855.

La théorie du capital humain offre donc certaines explications plus ou moins satisfaisantes de l'intérêt pour des jeunes d'accroître leur niveau de scolarité, plutôt que de se présenter sur le marché du travail. Par contre, elle n'est pas très convaincante pour ce qui concerne l'explication des écarts de revenus entre des individus qui ont des «capitaux» à peu près identiques. Par ailleurs, notons que certains tenants de cette thèse du capital humain sous-estiment parfois le rôle de la formation sur le tas, en entreprise, ainsi que celui de la formation gratuite en général[10].

2.2 La thèse du crible

L'hypothèse du «crible» ou du «filtre» s'oppose en partie à la théorie du capital humain. Certaines versions de cette thèse s'apparentent aux théories du dualisme ou de la segmentation du marché du travail[11].

Cette thèse postule que le niveau d'éducation ou de scolarité agit comme crible, ou comme filtre, permettant d'identifier les personnes les plus aptes ou les plus productives. Contrairement à ce que dit la théorie du capital humain, l'éducation n'agirait pas directement sur la productivité, mais servirait plutôt de filtre ou d'indicateur indirect de la productivité potentielle de divers individus.

Selon cette thèse, le coût d'acquisition de l'éducation serait inférieur pour les travailleurs les plus aptes ou, en d'autres termes, il serait plus facile d'acquérir un niveau de scolarité élevé si l'on est, *a priori*, plus apte ou plus intelligent. Les plus aptes feraient donc l'acquisition de titres de scolarité supérieurs aux autres afin d'indiquer aux employeurs qu'ils possèdent les qualifications et les aptitudes nécessaires au travail,

10 De plus en plus toutefois, l'importance de ce type de formation est mis en lumière, comme l'illustre d'ailleurs fort bien le dossier du 19 septembre 1988 paru dans l'hebdomadaire américain *Business Week*. Voir la note 1 de ce chapitre à ce sujet.

11 Pour une revue plus détaillée de cette thèse, voir l'article de B'aug (1976), en particulier la section VI, qui est consacrée à cette thèse du filtre ou du crible (en anglais «screening hypothesis» ou «credentiallism»). Au nombre des principaux auteurs et articles qui proposent cette thèse, mentionnons les suivants: Arrow, K. (1973), Higher Education as a Filter, *Journal of Public Economy*, 2(3), 193-216; Stiglitz, J.E. (1975), The Theory of «Screening», Education and the Distribution of Income, *American Economic Review*, 65(3), 283-300.

ces aptitudes étant par ailleurs difficiles à vérifier directement ou prenant un certain temps à évaluer dans une situation de travail donnée.

Ainsi, les travailleurs se serviraient de l'éducation comme d'un signal ou d'un indicateur de leurs capacités et aptitudes à l'intention des employeurs, alors que ces derniers utiliseraient le niveau de scolarité comme filtre, afin d'identifier les travailleurs les plus aptes pour les postes en question.

Ce raisonnement ne vaut que si les employeurs ne disposent pas de moyens plus simples et directs pour évaluer les capacités des travailleurs; donc s'il s'agit d'un travail d'une certaine complexité ou d'un certain niveau d'abstraction. De plus, il faut présumer que l'acquisition de titres scolaires est relativement plus facile pour les gens les plus aptes ou plus intelligents qu'elle ne l'est pour des gens qui ont des capacités moindres. Sinon, à la fois les plus aptes et les moins aptes investiraient dans l'éducation, et celle-ci ne pourrait servir de crible. Donc, si l'on retient les hypothèses précédentes, l'éducation peut sans doute rapporter aux individus les plus aptes qui investissent dans leur niveau de scolarité.

Du point de vue des employeurs, l'hypothèse du crible ou du filtre permet de résoudre le problème de la sélection des travailleurs. En effet, comme il est difficile de prévoir le rendement futur des jeunes à partir d'un seul «C.V.», le niveau d'études sert de filtre et d'indicateur des capacités d'apprentissage des différents individus. Les employeurs s'en servent pour trier les personnes qui postulent un emploi, en les différenciant selon leur degré de motivation, d'aptitude à la formation, etc.

Le filtre ainsi utilisé permettrait en quelque sorte une sélection selon les traits de personnalité plutôt que selon les connaissances techniques. Ces dernières seraient alors acquises essentiellement par le biais de la formation en cours d'emploi, d'où l'intérêt pour les employeurs de sélectionner des personnes aptes à la formation, capables d'apprendre. Il reste à déterminer si les études sont effectivement le mécanisme de sélection le plus efficace pour tout type d'emploi.

Si l'éducation peut apparemment rapporter aux individus qui investissent dans leur formation, il faut également déterminer si cela rap-

porte à l'ensemble de la société. Selon cette théorie, contrairement à ce que postule la théorie du capital humain, l'intérêt de l'investissement dans l'éducation, du point de vue de l'ensemble de la société, ne serait plus uniquement d'accroître directement la productivité, mais bien de permettre de filtrer et de sélectionner les gens les plus aptes à occuper les postes plus complexes.

Cette version «extrême» de la théorie de la «sélection par les titres» suggère que le développement de l'éducation n'aurait pas de conséquence importante sur les capacités de travail ou les écarts de salaire, puisque l'augmentation du nombre de diplômés ne fera qu'accroître les exigences des employeurs pour différents postes. Ainsi, les diplômés de tous les niveaux verraient leur situation se dégrader et les écarts de salaire demeureraient les mêmes.

Ainsi, la théorie du crible se concentre sur le comportement de l'employeur (la demande de travail), alors que celle du capital humain est surtout axée sur les travailleurs (l'offre de travail). On peut donc considérer que les deux thèses sont complémentaires quant aux explications qu'elles offrent relativement à l'insertion professionnelle et au rôle de la scolarité ou de la formation sur le marché du travail. La théorie du capital humain décrit plutôt le comportement des travailleurs, en fonction du rendement qu'ils attendent de l'éducation, alors que la théorie du crible met plutôt en relief l'outil de sélection que représentent les titres scolaires pour les employeurs.

Les gestionnaires reconnaissent que l'éducation sert effectivement souvent de filtre pour des postes qui exigent des compétences de nature générale, associées à la personnalité : aptitudes à la communication, à l'expression orale, à la négociation, motivation au travail, persévérance, etc. Par ailleurs, il faut reconnaître que les programmes scolaires qui mènent à des professions spécifiques (médecine, comptabilité, droit, etc.), ainsi que de plus en plus de formations universitaires, en sciences pures comme en sciences sociales, sont bien davantage que de simples outils de sélection. Ainsi, le niveau de scolarité peut agir comme filtre plus important dans certains domaines de compétence générale, comparativement à des champs plus spécialisés, ou encore des domaines dont l'accès est limité par des corporations professionnelles.

2.3 La théorie de la prospection d'emploi

La théorie du «job search», soit de la recherche ou de la prospection d'emploi, tente de rendre compte du chômage et de la mobilité sur le marché du travail. Cette théorie considère en gros que le chômage de certains individus s'expliquerait par leur «préférence» pour le chômage, un chômage volontaire consacré à la prospection d'emploi. Ces personnes préféreraient être en chômage afin de poursuivre leur recherche d'un meilleur emploi, un emploi plus rémunérateur, avec de meilleures conditions de travail.

Cette thèse exclut la possibilité qu'il puisse exister des situations de chômage involontaire. En fait, cette théorie cherche surtout à expliquer les flux d'entrée en chômage et les durées de chômage, le temps consacré à la recherche d'un nouvel emploi étant considéré comme une forme d'investissement en vue d'obtenir un emploi qui offre un meilleur salaire.

Apparue au début des années soixante[12], cette théorie postule que la recherche d'emploi est une démarche volontaire par laquelle le prospecteur d'emploi tente de trouver un emploi qui lui assure un gain salarial net. Il s'agit donc d'un processus de cueillette d'information et d'évaluation des emplois disponibles, ainsi que de leurs caractéristiques. Partant du principe qu'il existe des écarts de salaire entre différentes catégories socioprofessionnelles, ou pour différentes compétences, on considère que les demandeurs d'emploi peuvent exploiter ces écarts et que l'existence même de ces écarts permet de justifier la prolongation de la recherche d'emploi... ou la durée du chômage.

Le chômage apparaît alors comme une situation volontaire qui résulte du fait que le prospecteur d'emploi n'accepte pas le salaire du marché. Effectivement, la décision d'accepter ou de rejeter une offre d'emploi repose alors sur l'évaluation de l'écart entre le salaire offert et le salaire dit «de réserve» («reservation wage» en anglais) ou «d'accep-

12 L'économiste Stigler est un des premiers à définir les fondements de cette théorie. Voir notamment Stigler, G. J. (1962), Information in the Labor Market, *Journal of Political Economy*, part 2, *70*(5), 94-105.

tation»[13]. Ainsi, le prospecteur d'emploi acceptera un poste dont le salaire est supérieur ou égal à son salaire de réserve ou d'acceptation, alors qu'il refusera tout emploi dont le salaire est inférieur à son salaire de réserve ou d'acceptation. Ce salaire de réserve ou d'acceptation est pour sa part fonction à la fois des coûts associés à la recherche d'emploi et du rendement que peut procurer la prolongation des recherches.

En d'autres termes, ce salaire est défini comme l'évaluation du meilleur salaire auquel peut prétendre un individu en regard de son appréciation de la dispersion des salaires qui existent dans sa profession et des coûts associés à la recherche d'emploi et au manque à gagner. Ainsi, le salaire de réserve ou d'acceptation est établi en fonction des aptitudes et des compétences du prospecteur ou du demandeur d'emploi, de ses revenus de placement et des prestations d'assurance-chômage le cas échéant, du coût de la collecte d'information et du taux de rendement escompté, mais également des conditions qui prévalent sur le marché du travail, de l'âge et du niveau de scolarité de l'individu (qui influent tous trois sur le taux de rendement escompté), ainsi que du salaire antérieur.

De ce fait, tout facteur qui accroît le rendement escompté de la recherche d'emploi aura tendance à faire augmenter le salaire de réserve et la durée de la recherche. Par contre, toute hausse des coûts associés à la prospection d'emploi entraîne une baisse du salaire de réserve et de la durée de la recherche. À l'inverse, tout ce qui contribue à diminuer le coût de la recherche d'emploi augmente le salaire de réserve, et donc la durée de la recherche. Ainsi, toute modification du salaire de réserve ou d'acceptation aura une incidence sur la durée de la recherche d'emploi ou du chômage. Et tout accroissement des offres salariales diminuera la durée prévue de la recherche, «toutes choses étant égales par ailleurs» dans ces divers raisonnements économiques. Les décisions sont donc toujours prises en fonction des avantages escomptés et des coûts.

Ainsi, ce modèle considère que le chômage est une activité productive et que le rendement positif escompté de la prolongation d'une

13 En français, on parle aussi bien du salaire de réserve, soit le salaire en-deçà duquel les gens se gardent «en réserve» pour une meilleure offre, que du salaire d'acceptation, soit le salaire auquel l'individu en question acceptera l'emploi offert.

recherche d'emploi, étant donné l'existence d'écarts de salaire pour une même compétence, explique que certains individus «préfèrent» le chômage dans une situation donnée.

2.4 Critiques à l'égard de la thèse de la prospection d'emploi

Certains auteurs ont critiqué le fait que la théorie soit orientée essentiellement sur le salaire de réserve ou d'acceptation. La théorie néglige ainsi des facteurs importants en ce qui a trait aux critères de décision à l'égard d'une offre d'emploi, en particulier les aspects non pécuniaires reliés au statut de l'emploi en question, aux avantages non pécuniaires qui peuvent y être associés (durée de travail, jouissance de certains biens, etc.). Par ailleurs, la théorie ne tient aucunement compte de l'anxiété que peut engendrer une période de chômage prolongé.

Elle néglige aussi l'existence de différences importantes dans les «marchés» des différentes catégories professionnelles : marchés plus ou moins protégés, plus ou moins précaires, risques de déqualification, durée du travail (temps plein et temps partiel) sont autant d'éléments qui méritent considération quant à la durée de la recherche d'emploi.

Enfin, la crédibilité de la théorie repose fondamentalement sur les gains réels qu'obtiennent les individus au terme de leur période de chômage. Quand on constate qu'un bon nombre des périodes de chômage se terminent par une sortie du marché du travail vers l'inactivité (Hasan et de Broucker, 1985), la théorie se doit d'être questionnée.

De plus, la conjoncture économique n'est pas sans influer sur le résultat d'une recherche d'emploi; ce constat sera mis en relief par les keynésiens, ainsi que par les (post-) institutionnalistes (Segal, 1986; Kaufman, 1988). Dans le contexte actuel, nous le verrons plus loin, la conjoncture difficile a un effet évident sur les attentes des jeunes.

3. LES ENTREPRISES ET L'INSERTION PROFESSIONNELLE DES JEUNES

Après cette mise en relief de l'importance de la formation et de la qualification en lien avec le contexte actuel de transformations du travail, de même que dans les rationalités mises de l'avant par les théories économiques, voyons où en sont les pratiques des entreprises québécoises et, plus particulièrement, celles des gestionnaires de la région de

Montréal, sur lesquelles nous disposons de données récentes[14]. D'entrée de jeu, si on tient compte de l'évolution de la formation dans la plupart des pays industrialisés au cours des dernières décennies, on admettra que le Québec et le Canada ne se distinguent pas par leur avant-gardisme du point de vue du développement des ressources humaines.

Au contraire, les entreprises québécoises semblent, encore aujourd'hui, surtout orientées vers le modèle de minimisation des coûts (de main-d'œuvre) à court terme, plutôt que vers celui de l'innovation, de la qualité et de la formation. Ce choix a évidemment des conséquences pour la main-d'œuvre qualifiée que produisent les universités et collèges, notamment, puisque celle-ci est sans doute sous-évaluée par nombre d'entreprises. Nous ne traiterons pas ici du problème de la correspondance entre les études et les besoins du marché du travail, mais considérerons plus généralement l'effort de formation des entreprises comme un indicateur de leur adaptation (ou non) aux nouvelles réalités économiques.

Dans un premier temps, nous exposerons certaines des données générales issues d'une enquête postale auprès de 230 entreprises, en nous attachant plus particulièrement aux plus pertinentes relativement à l'insertion professionnelle des jeunes. Dans un deuxième temps, nous présenterons les principaux résultats issus d'entrevues menées auprès

14 Ces données sont issues d'une enquête à laquelle nous avons été associée, menée en collaboration avec Mme Irène Le Bot, responsable de la recherche à la Fondation Ressources-Jeunesse. L'enquête a été réalisée en collaboration avec la Chambre de commerce de Montréal, qui constituait la base d'enquête. Dans une première phase, quelque 230 questionnaires ont été remplis et analysés, et ceux-ci correspondaient d'assez près à la répartition des entreprises entre les secteurs d'activité économique tant à la Chambre de commerce de Montréal que dans l'ensemble du Québec. En effet, les entreprises de services représentent 67 % de l'ensemble, le secteur manufacturier 15 % et le commerce (grossistes et détaillants) 9 %. Il y a donc une légère surreprésentation du secteur tertiaire (services et commerce) et une très légère sous-représentation du secteur manufacturier, la construction et le secteur primaire étant par ailleurs exclus de l'enquête. Précisons enfin que l'enquête a été menée en octobre 1988. Dans une seconde phase d'enquête, des entrevues plus qualitatives ont été menées auprès d'une quinzaine d'entreprises de différents secteurs afin de préciser et de confirmer des éléments associés aux réponses aux questionnaires; nous avons alors rencontré le responsable des ressources humaines, puis conduit des entrevues avec des groupes de deux ou trois jeunes dans chaque entreprise. Pour plus de détails, voir FRJ (1989).

des gestionnaires d'une quinzaine d'entreprises et portant spécifiquement sur l'insertion professionnelle des jeunes; puis nous passerons aux perceptions des jeunes relativement à leur insertion professionnelle.

3.1 La formation dans les entreprises

Les grands traits qui ressortent de notre enquête sur la formation dans les entreprises de la région montréalaise peuvent être résumés en trois grands constats. D'abord, les entreprises font relativement peu de formation et les employés subalternes sont à cet égard moins privilégiés que les cadres. Deuxièmement, il s'agit en général d'activités de courte durée, ce qui signifie que le contenu est assez limité et surtout axé sur des connaissances empiriques directement associées à un poste de travail donné. En troisième lieu, il s'agit surtout d'activités d'adaptation à des changements dans le travail, le plus souvent à des changements technologiques, mais également à l'introduction de nouveaux produits. Voyons cela un peu plus en détail, à l'aide de quelques tableaux qui résument l'essentiel des données[15].

Nous nous sommes d'abord intéressée à la présence d'une politique de formation dans les entreprises. Sur l'ensemble des 232 entreprises répondantes, 51 % seulement possèdent une politique de formation, alors que 49 % n'en ont pas. La taille de l'entreprise influe sur la présence ou l'absence d'une telle politique. Les entreprises de 1 000 employés et plus ont toutes une politique de formation, alors que ce n'est le cas que pour 33 % de celles qui comptent moins de 50 employés et de 55 % pour celles de plus de 50 employés.

La majorité des entreprises reconnaissent avoir identifié des besoins de formation parmi leurs jeunes employés (moins de 30 ans), mais peu d'entre elles répondent à ces besoins : seulement 13 % d'entre elles répondent à ces besoins par une formation structurée; 30 % y répondent «partiellement», par de la formation sur le tas ou par de courtes session de formation, telles une demi-journée de formation à un logiciel de traitement de texte.

15 Nous ne reproduisons pas ici l'ensemble des données issues de l'enquête postale, qui se trouvent dans FRJ (1989), d'autant plus qu'elles ont fait l'objet d'un article paru dans la revue *Possibles*, à l'automne 1992.

Environ le quart des entreprises (22 %) privilégient l'utilisation de l'expérience d'employés plus anciens pour former leurs employés plus jeunes; la formation sur le tas est ainsi le moyen privilégié pour la transmission de connaissances de base associées à un poste de travail. Les acquis de la formation sont généralement contrôlés par un suivi sur le poste de travail, suivi généralement assuré par le supérieur immédiat. Il est plus rare que les entreprises procèdent à une vérification systématique des acquis tant théoriques que pratiques.

En ce qui concerne les principales motivations des entreprises à l'égard de la formation, il ressort que c'est surtout une amélioration de la productivité qui est recherchée par les entreprises, du moins à court terme, et surtout en ce qui concerne le personnel de bureau et les ouvriers spécialisés (Voir tableau 1). Les changements technologiques viennent au deuxième rang des objectifs affirmés par les entreprises, au même rang que l'amélioration de la qualité dans le cas de la formation dispensée à l'intention des cadres et professionnels. Pour ce qui est des ouvriers et des employés de bureau, cette recherche d'une qualité accrue vient au troisième rang, mais elle recueille tout de même l'aval de 40 % des entreprises interrogées. L'amélioration de la formation de base des employés est parfois recherchée, surtout que certaines opérations de mise à niveau (en mathématiques ou en français) sont parfois essentielles avant d'entreprendre des cours plus spécialisés.

Tableau 1 – Raisons de la formation par catégories socioprofessionnelles (%)

Raisons de la formation	Cadres supérieurs Professionnels	Employés de bureau Ouvriers spécialisés
Amélioration de la productivité	52 %	59 %
Changement technologique	41 %	46 %
Amélioration de la qualité	41 %	40 %
Formation de base	17 %	23 %
Responsabilité sociale	8 %	7 %

Source — FRJ/Fondation Ressources-Jeunesse (1989)

Comme on le voit, la responsabilité sociale des entreprises à l'égard de la formation n'est pas très développée au Québec. En fait, à peine 7 ou 8 % des entreprises considèrent que la formation est une responsabilité sociale pour elles.

Voyons maintenant les attitudes plus générales des entreprises enquêtées à l'égard de la formation. L'enquête indique que si les entreprises ne dispensent pas beaucoup de formation, leur attitude à l'égard de la formation semble tout de même avoir évolué. En effet, elles considèrent toutes que la formation est beaucoup plus importante qu'auparavant. Nombre d'entre elles y pensaient à peine il y a dix ans, alors qu'elles y accordent une certaine attention aujourd'hui. Les trois quarts (76 %) des entreprises considèrent le développement de la formation dans leur secteur d'activité comme un des enjeux importants de l'avenir.

Neuf entreprises sur dix affirment considérer la formation comme un investissement... bien qu'elles ne soient pas aussi nombreuses à effectivement faire ce genre d'investissement, car plus d'une sur deux n'a aucun budget de formation.

Par ailleurs, la moitié des entreprises (53 %) sont d'avis que les programmes d'enseignement ne s'adaptent pas assez vite et que de ce fait, elles devraient combler certaines lacunes... ce qu'elles ne font pas souvent par ailleurs.

Le présent ouvrage s'intéressant davantage à l'insertion professionnelle des jeunes, voyons les données issues de l'enquête à cet égard. En ce qui concerne plus particulièrement les jeunes de moins de 30 ans qui entrent dans l'entreprise, les entreprises s'affirment généralement assez satisfaites de leur formation de base, de sorte qu'elles ne mettent pas en place de programmes particuliers à leur intention : 48 % des entreprises sont satisfaites de leurs jeunes cadres et 57 % le sont dans le cas des jeunes employés de bureau et ouvriers spécialisés. Elles sont toutefois plus souvent «très satisfaites» (24 %) dans le cas des cadres, et un peu plus souvent (16 %) «peu satisfaites» dans le cas des employés de bureau et ouvriers spécialisés.

Tableau 2 – Satisfaction de la formation de base des moins de 30 ans (%)

Catégories	Très satisfait	Assez satisfait	Peu satisfait
Cadres	24,6 %	47,8 %	4,0 %
Employés de bureau et ouvriers spécialisés	10,0 %	57,0 %	16,0 %

Ainsi, les entreprises montréalaises semblent bien disposées à l'égard du développement des ressources humaines, mais elles ne passent pas très souvent, ni très longtemps aux actes. En effet, les pratiques de formation dominantes sont des pratiques informelles de formation sur le tas, de la formation de courte durée, directement reliée à la tâche immédiate, des formations d'adaptation au changement technologique notamment.

3.2 Les responsables des ressources humaines et les jeunes

Dans cette section, nous présentons quelques éléments du rapport de recherche qui traite de la perception des gestionnaires de ressources humaines qui ont été interviewés sur le thème de l'insertion professionnelle, du chômage et de l'emploi des jeunes. Une quinzaine de gestionnaires ont été interviewés dans des entreprises faisant partie des 230 répondantes au questionnaire postal[16].

En ce qui a trait à la perception du chômage des jeunes en général, l'enquête postale fait voir clairement que les entreprises considèrent souvent les jeunes comme les premiers responsables de leur situation de chômage. En effet, la grande majorité des entreprises (68 %) considèrent que la cause première du chômage des jeunes est leurs manque de motivation. En entrevue, les commentaires des gestionnaires de ressources humaines sont plus nuancés. Plusieurs considèrent que les jeunes n'ont pas acquis assez de «capital humain», ou n'ont pas le capital approprié : à leur avis, les jeunes ont de la difficulté à choisir la bonne orientation professionnelle, connaissent mal leurs aptitudes et capacités, et ne font

16 Nous présentons ici quelques éléments du rapport de recherche de la Fondation Ressources-Jeunesse (1989), rédigé par Madame Irène Le Bot, que l'on peut consulter pour plus de détails.

pas toujours les bons choix professionnels. Par contre, un certain nombre de gestionnaires reconnaissent que les difficultés sont accrues du fait de la situation généralement difficile sur le marché du travail québécois.

Les entreprises considèrent néanmoins que les jeunes d'aujourd'hui sont exigeants par rapport à l'emploi. Certains employeurs sont d'avis que les jeunes ne prennent pas le temps d'apprendre et d'acquérir de l'expérience avant de prétendre à un poste et à un salaire élevés. Ils sont ainsi souvent déçus dans leurs prétentions et attentes. En fait, un certain nombre de gestionnaires reconnaissent que les jeunes ne sont pas les seuls responsables de cette situation. Si leurs attentes sont peut-être quelque peu élevées, il est vrai que la hausse du chômage au cours des dernières décennies contribue considérablement à réduire les possibilités d'accès à des postes intéressants pour un grand nombre de candidats. Après quelques années sur le marché du travail, les attentes et perceptions des jeunes se modifient et deviennent, aux yeux des employeurs, «plus réalistes».

Les employeurs considèrent unanimement les stages en entreprise comme une excellente façon de «tester» les jeunes employés; les stages accroissent ainsi les possibilités d'insertion professionnelle des jeunes. Plusieurs reconnaissent utiliser les diplômes comme un simple «filtre» qui permet d'écarter un certain nombre de candidats avant de choisir, parmi un groupe plus restreint, celui ou celle qui offre le plus, même si les exigences du poste n'en demandent pas autant.

Les entreprises affirment elles-mêmes bénéficier de l'apport des jeunes stagiaires à différents niveaux : apport de connaissances et de nouveaux savoir-faire notamment.

3.3 Les jeunes et l'insertion professionnelle

Dans cette section, nous présentons les résultats des entretiens auprès de jeunes, qui ont généralement été rencontrés par groupes de deux ou trois, dans une quinzaine d'entreprises qui avaient d'abord répondu au questionnaire postal. Ces jeunes avaient tous entre 19 et 30 ans, en moyenne autour de 24 ans, et occupaient des postes différents (commis de bureau, ouvrier spécialisé, technicien ou cadre) dans des

secteurs d'activité différents (services et industrie manufacturière). Les niveaux de scolarité étaient également diversifiés.

Tous les jeunes ont eu des difficultés à trouver un emploi régulier. Au cours de la période de récession, soit de 1982 à 1984 en particulier, les jeunes ont ressenti durement les effets du chômage élevé. Qu'ils aient été diplômés ou non, cette période s'est traduite par des difficultés plus importantes dans la recherche d'emploi. La plupart ont connu des périodes de chômage intercalées de périodes d'études et de travail à temps partiel, ou de contrats d'emploi temporaire.

Au-delà de la situation du chômage sur le marché du travail, ils en imputent la responsabilité à leur manque de préparation professionnelle et à leur manque d'expérience. Par contre, ils considèrent que les employeurs ont souvent des exigences démesurées par rapport aux postes offerts. Plusieurs considèrent que les descriptions de tâches sont souvent gonflées, que les exigences sont accrues, ce qui a pour effet de diminuer la motivation de plusieurs. Les diplômes servent de filtre, mais au-delà les exigences sont importantes : capacité de communiquer, de bien se présenter, de bien s'exprimer en public, de travailler en équipe sont autant de facteurs importants, au-delà du minimum de scolarité exigé.

Dans le cas des techniciens et des cadres, comme des ouvriers spécialisés, il semble que les exigences des employeurs soient plus conformes aux types de formation reçue et aux postes proposés.

En ce qui concerne la formation en entreprise, les jeunes se considèrent très défavorisés. Quel que soit le type de poste ou le secteur d'activité, et quelle que soit la politique de formation dans l'entreprise, les jeunes ne bénéficient pratiquement d'aucune formation aux postes d'entrée. C'est l'apprentissage «sur le tas» qui prédomine dans les pratiques des entreprises. En gros, c'est une simple «immersion» dans l'entreprise, deux ou trois jours pendant lesquels on se familiarise avec l'environnement et l'on est mis au courant des pratiques générales de l'entreprise. Même lorsqu'une entreprise possède une politique de formation structurée, ce qui est le cas d'une sur deux, il est très rare que l'on dispense de la formation aux postes d'entrée.

Chez les jeunes comme chez l'ensemble des employés, les cadres bénéficient de plus de formation que les employés de bureau ou de soutien. Les ouvriers spécialisés en obtiennent lorsqu'il s'agit d'apprendre à utiliser des outils de travail particuliers, de nouvelles technologies ou encore de nouveaux équipements.

En général, les jeunes jugent que l'information au sujet de la formation offerte par l'entreprise ou à l'extérieur n'est pas très bien diffusée, du moins à leur endroit. Les entreprises, surtout les petites et moyennes entreprises, incitent leurs employés à se former en dehors des heures de travail, mais les salariés des petites et moyennes entreprises trouvent difficilement le temps et la motivation de le faire. Par contre, plusieurs jeunes employés de petites et moyennes entreprises apprécient la plus grande polyvalence de leur travail, qui leur permet de développer de nouvelles compétences dans le cadre de leur emploi.

Les quelques jeunes qui avaient reçu une formation d'intégration à l'emploi travaillaient surtout pour de grandes entreprises, des entreprises qui se préoccupent beaucoup de leurs ressources humaines. Ils avaient bénéficié d'une formation de deux à trois semaines, pendant les heures de travail, avec le soutien de personnes ressources. Dans le cas d'une entreprise bancaire, on avait même mis au point un système original de formation assistée par ordinateur. Les jeunes qui ont utilisé ce système apprécient sa souplesse, sa disponibilité en tout temps, et considèrent que cela leur permet de bien posséder toutes les connaissances nécessaires à l'exercice de leur travail.

En ce qui a trait aux stages en entreprise, les jeunes les voient comme une très bonne façon de s'intégrer en emploi, de connaître une entreprise et de définir le type de travail que l'on veut faire. Par contre, plusieurs se plaignent du fait qu'ils sont souvent assignés à des tâches différentes de celles prévues initialement, souvent des tâches moins intéressantes, laissées de côté par les employés réguliers de l'entreprise, en attendant le stagiaire...

Ces entrevues nous donnent une idée des problèmes d'insertion professionnelle que connaissent les jeunes dans le contexte de chômage élevé que connaît le Québec depuis plusieurs années. Les informations

recueillies ne couvrent évidemment pas toute la réalité, mais elles permettent de préciser certains éléments relatifs à l'insertion professionnelle.

CONCLUSION

Nous avons voulu mettre en relief ici le rôle des choix et des décisions des entreprises en matière d'insertion professionnelle, donc le rôle actif de la demande de travail des entreprises, dans la création de différenciations relativement aux possibilités d'insertion professionnelle des jeunes.

Pour conclure, rappelons rapidement les éléments mis en relief. Dans le contexte concurrentiel que nous avons défini au début, soit une concurrence axée sur la différenciation et l'innovation de produit, nous avons indiqué l'importance que revêtent la qualité et la formation de la main-d'œuvre. Cette évolution nécessaire des stratégies concurrentielles des secteurs arrivés à maturité nous a amenée à questionner les pratiques des entreprises québécoises en regard de ces défis associés aux transformations du travail reliées à l'innovation de processus et de produits.

Une enquête menée auprès d'entreprises montréalaises nous conduit à nous inquiéter de la position concurrentielle à laquelle pourraient prétendre les entreprises québécoises, compte tenu de la faible préoccupation qu'elles ont pour la formation de leur main-d'œuvre.

Il s'ensuit que les jeunes doivent être déjà formés lorsqu'ils prétendent avoir accès à un emploi. Par contre, on observe que le diplôme joue souvent un rôle de filtre et qu'il apparaît de plus en plus insuffisant pour ouvrir la porte vers un emploi.

Les opinions des jeunes et des gestionnaires relativement à l'insertion professionnelle, comme à l'emploi et au chômage des jeunes, laissent apparaître des divergences importantes. Il est toutefois intéressant de noter que les rationalités économiques proposées par deux théories, celles du capital humain et celle du filtre, se retrouvent souvent dans les perceptions des employeurs comme des jeunes. Elles n'ont pas toujours été exprimées en ces termes théoriques, mais elles sous-tendent clairement les discours de plusieurs.

RÉFÉRENCES

ARROW, K. (1962).
The economic implications of learning by doing. *Review of Economic Studies, 29*(1), 155-173.

BERTRAND, O. et NOYELLE, T. (1986).
Changing Technology, Skills and Skill Formation in French, German, Japanese, Swedish and U.S. Financial Service Firm. Paris : Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement, CERI-OCDE.

BOSTON CONSULTING GROUP (1981).
Industry experience curves. Repris dans Ayres, R.H. *et al.* (1984), *Restoring our competitive edge*. New York : John Wiley.

BOYER, R. (1990).
L'impact du marché unique sur le travail et l'emploi. Une confrontation des approches macroéconomiques avec quelques recherches en économie du travail. *Travail et société, 15*(2), 117-154. Genève : Institut international d'études sociales.

BOYER, R. (1986).
La flexibilité du travail en Europe. Paris : La Découverte.

BUREAU INTERNATIONAL DU TRAVAIL (Sarfati, H. et Kobrin, C.) (1987).
La flexibilité du marché de l'emploi : un enjeu économique et social. Genève : BIT.

CONSEIL ÉCONOMIQUE DU CANADA (1987).
Innovation, emplois, adaptation. Rapport de recherche effectué pour le Conseil économique du Canada. Ottawa : CEC.

CORIAT, B. (1987).
L'atelier flexible. *Les Cahiers français, 231*, 30-35.

CORIAT, B. (1986).
Technologies nouvelles et modernisation : naissance d'un nouvel ordre d'usine. *Les temps modernes*, 55-65.

DAUBIGNEY, J.-P. (1979).
Le marché du travail interne à l'entreprise. *Sociologie du travail*, 594-605.

DAUGUET, F., GEHIN, J.-P. et STOECKEL, F. (1988).
La formation continue dans les entreprises au Québec. Paris : Centre d'études et de recherches sur les qualifications.

DE KONINCK, D. (1987).
Nouvelles technologies et nouveaux modes de gestion dans l'industrie nord-américaine de l'automobile. *In* Tremblay, D.G. (éd.), *Diffusion des nouvelles technologies : stratégies d'entreprises et évaluation sociale* (p. 209-229). Montréal : Éditions Saint-Martin.

DOERINGER, P. et PIORE, M.J. (1971).
Internal Labor Markets and Manpower Analysis. Lexington : DC Heath and Co.

EYMARD-DUVERNAY, F. (1987).
Les produits et l'emploi : évolutions dans le nouveau contexte industriel. Communication au Séminaire «New Forms and Areas of Employment Growth», organisé par la Commission des communautés européennes et le BIPE, Paris, 19-20 juin 1987.

FRJ (1989).
Les jeunes et la formation en entreprise. Rapport de recherche de la Fondation Ressources-Jeunesse.

GUILLON, R. (1979).
Le marché interne de l'emploi. *Sociologie du travail*, 209-213.

JONES, B. et WOOD, S. (1984).
Qualifications tacites, division du travail et nouvelles technologies. *Sociologie du travail*, (4), 407-421.

MATTHEWS, J. (1989).
Towards an «Australian Model» of Wages-linked Regulated Structural Adjustement. Stockholm : Swedish Centre for Working Life.

MICHON, F. (1988).
Flexibilité et segmentation. *Interventions économiques, 19*, 45-71. Montréal : Éditions Saint-Martin.

OCDE (1989).
L'éducation et l'économie dans une société en mutation. Paris : OCDE.

PIORE, M.J. et SABEL, C. (1984).
The Second Industrial Divide. Publié en français en 1989, sous le titre *Les chemins de la prospérité.* Paris : Hachette.

RENSHAW, G. (1987).
Adjustment and economic performance in industrialised countries : A synthesis. Genève : Bureau international du travail. Série «Employment Adjustment and Industrialisation, nº 8.

SAINT-PIERRE, C. (1987).
Le tertiaire en mouvement : bureautique et organisation du travail. Itinéraire d'une recherche. *In* Tremblay, D.-G. (dir.), *Diffusion des nouvelles technologies : stratégies d'entreprises et évaluation sociale* (p. 185-198). Montréal : Éditions Saint-Martin.

SORGE, A. et STREEK, W. (1987).
Industrial Relations and Technical Change : The Case for an extended perspective. Discussion paper nº IIM/LMP 87-1. Berlin : WZB.

THIETART, R.A. (1986).
La stratégie d'entreprise. Paris : Mc Graw-Hill.

TREMBLAY, D.-G. (1992).
La formation dans les entreprises : réalités et défis. *Possibles, 16*(4), 101-116.

TREMBLAY, D.-G. (1991).
Computerization and the Construction of New Qualifications in the Context of Product and Process Innovation in the Banking Sector. *In* Nurminen (éd.), *Computer Jobs and Human Interfaces* (p. 113-123). Amsterdam : Elsevier Science Publishers.

TREMBLAY, D.-G. (1991a).
Computerization, Human Resources Management and Redirection of Women's Skills. *In* Eriksson, Kitchenham et Tijdens (dir.), *Women, Work and Computerization : Understanding and Overcoming Bias in Work and Education* (p. 129-143). Amsterdam : Elsevier Science Publishers.

TREMBLAY, D.-G. (1990).
Économie du travail : les réalités et les approches théoriques. Montréal : Éditions Saint-Martin et Télé-université.

TREMBLAY, D.-G. (1990a).
L'emploi en devenir. Québec : IQRC.

TREMBLAY, D.-G. (1990b).
Les ressources humaines au cœur de l'innovation : l'innovation de produit dans le secteur bancaire. *In* Michon, F. et Segrestin, D. (éd.), *L'emploi, l'entreprise et la société*. Paris : Economica.

TREMBLAY, D.-G. (1990c).
Innovation, concurrence et mobilisation de la main-d'œuvre. L'exemple du secteur bancaire. *In* Gadrey, J. et N. (éd.), *La gestion de la main-d'œuvre dans les services et le commerce*. Paris : L'Harmattan.

TREMBLAY, D.-G. (1990d).
De l'innovation de processus à l'innovation de produit : l'importance accrue des ressources humaines. *In* Grant, M. (éd.), *Enjeux des années 1990 pour les relations industrielles* (p.2467-257). Rapport du 26e Congrès de l'Association canadienne des relations industrielles. Québec : ACRI.

TREMBLAY, D.-G. (1990e).
Innovation technologique et différenciation des formes d'emploi. Essai de position du problème. *In* Rodgers, G. (éd.), *Les emplois précaires dans la régulation du marché du travail* (p. 237-256). Genève : Institut international d'études sociales.

TREMBLAY, D.-G. (1989).
La dynamique économique du processus d'innovation; une analyse de l'innovation et du mode de gestion des ressources humaines dans le secteur bancaire canadien. Thèse de doctorat, Université de Paris I, Panthéon-Sorbonne, (2 volumes).

TREMBLAY, D.-G. (1989a).
Les formes d'emploi au Canada et au Québec : leur signification et leur évolution récente. In *L'évolution des formes d'emploi* (p. 210-220). Paris : La Documentation française.

TROUSSIER, J.F. (1987).
Les collectifs de travail. *In* Bernoux, P. *et al.* (éd.), *Technologies nouvelles, nouveau travail* (p. 7-127). Paris : FEN.

SEPTIÈME CHAPITRE

FORMATION ET NOUVELLE ENTREPRISE : LE POINT DE VUE DES OPÉRATEURS

PIERRE DORAY
SERGE SAINT-AMAND[1]
CREDIT-CREST
Université du Québec à Montréal

INTRODUCTION

Nous assistons, depuis quelques années, à un mouvement de transformation profonde des entreprises, qui revêt deux formes complémentaires : la diffusion d'une rationalité socioéconomique nouvelle et l'institutionnalisation d'un nouveau modèle industriel dans des entreprises de plus en plus nombreuses. Ce modèle propose ou prescrit, selon le ton adopté par ses promoteurs, des stratégies économicotechniques fondées sur l'innovation des structures organisationnelles plus «performantes» et une réforme des modes de mobilisation de la main-d'œuvre. À ce titre, de nouvelles politiques d'emploi sont forgées, des nouvelles formes d'organisation du travail sont expérimentées et de nouvelles compétences sont attendues des salariés. Les promoteurs de ce nouveau modèle attribuent à la formation un rôle stratégique d'apprentissage de ces compétences en adaptant les individus aux nouvelles exigences du travail. Ce faisant, ce modèle construit une correspondance entre le champ de la formation et la rationalité socioéconomique qui y est inscrite. Des équivalences et des passerelles sont ainsi posées entre les deux mondes.

Dans leurs discours, les responsables de formation d'entreprises en voie de modernisation, les gestionnaires de production et les consultants en organisation reprennent cette mise en relation de la formation et de l'économie. Mais en est-il de même quand nous interrogeons les premiers intéressés, soit les salariés qui suivent (ou subissent) les stages de formation et qui voient leur travail se modifier à la suite des changements organisationnels ou technologiques dans leur atelier? Cette question est

1 La rédaction de ce chapitre a été rendue possible grâce à une subvention du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

au cœur de notre texte, car il s'agit d'analyser le point de vue de salariés qui vivent une transformation des modes d'insertion ou de mobilisation au travail dans leur entreprise. Notre analyse prend appui sur des entretiens réalisés auprès de salariés de production qui œuvrent dans un établissement industriel de production de composantes électroniques, lequel a amorcé un vaste programme de transformation du travail de production ayant deux aspects : une modification du travail des opérateurs par transfert de tâches auparavant réalisées par les services de maintenance et d'ingénierie et la mise en forme de trajectoires professionnelles associées aux nouvelles tâches. Une réorganisation de l'offre de formation a aussi été réalisée afin d'articuler de façon plus étroite formation, travail et politiques d'emploi. Notre objectif est d'analyser le point de vue des opérateurs par rapport à la transformation des modes d'insertion des salariés dans l'établissement et de dégager les dimensions constitutives de leur réaction au programme.

L'insertion des individus dans un milieu de travail recouvre un ensemble de pratiques (Doray, 1989). Y sont incluses les actions mises en œuvre par les entreprises afin de construire l'espace d'insertion, d'en fixer les règles, d'en définir les modalités concrètes. Les stratégies d'organisation du travail, les politiques d'emploi (recrutement et promotion), les politiques salariales (rémunération directe et avantages sociaux), les relations professionnelles[2] et l'investissement en formation assurent la structuration de cet espace et l'intégration des individus. L'insertion n'est pas que du ressort des entreprises : un investissement individuel est aussi réalisé. Les travaux sur la recherche d'emplois et la transition professionnelle ont mis en évidence les contraintes, les difficultés et les stratégies déployées par les individus en quête d'emploi. Cette insertion se poursuit au sein de l'entreprise. L'adaptation aux transformations sociales et techniques ou la stabilisation de son statut d'emploi (par exemple, quand il s'agit de passer d'un emploi temporaire à un emploi permanent) sont des enjeux constitutifs de l'insertion sur le marché du travail. La dynamique d'insertion est donc double : travail d'entreprise qui cherche à mobiliser des individus dans un espace structuré et travail des individus en quête d'emploi et qui s'engagent dans cet espace.

2 Cette catégorie possède un double statut, celui d'objet des stratégies de l'entreprise et celui de source de règles négociées et de modalités concrètes de mobilisation.

L'analyse de la participation des individus à des projets de réorganisation du travail se situe au cœur de cette dynamique d'insertion. En effet, ces projets restructurent l'espace d'insertion par la transformation (qualitative et quantitative) des places et des relations entre celles-ci et leurs modes d'accès. Cette transformation de l'espace d'insertion peut aussi être l'occasion d'une remise en jeu du rapport individuel ou subjectif au travail des salariés. Participe-t-on à l'implantation des nouvelles modalités d'exercice du travail? Ce nouveau contexte modifie-t-il l'implication personnelle dans le travail? Les projets professionnels ou les projets hors-travail sont-ils bousculés par le projet de l'entreprise? Quelle évaluation fait-on de ces modifications? Adhère-t-on à ces projets ou, au contraire, marque-t-on une distance[3]? Ces projets sont aussi l'occasion pour les individus de mettre en cause leur engagement envers l'entreprise, leur implication dans le travail, voire, plus globalement, la place du travail dans leur vie.

Notre analyse se déroule en trois temps. Nous brossons d'abord à grands traits le portrait du nouveau modèle d'entreprise en cours d'institutionnalisation dans des entreprises de plus en plus nombreuses. Dans un deuxième temps, nous décrivons le programme de réorganisation du travail et de mise en forme de nouvelles filières d'emploi (PRODEMP) qui fait l'objet de notre analyse. Celui-ci repose sur les logiques organisationnelles de la nouvelle entreprise. Dans un troisième temps, nous décrirons les points de vue des salariés qui ont vu se transformer travail et projet professionnel à la suite de l'introduction de ce programme. Il s'agit de rendre compte des représentations d'une catégorie de salariés, les opérateurs, quant aux différents aspects du programme : modalités d'exercice du travail, politique de promotion et liens entre la formation, le travail et les politiques d'emploi. L'interprétation que les opérateurs en font est fort variable (allant de l'adhésion inconditionnelle au rejet), ce qui laisse penser que leur évaluation est inspirée par des rationalités socioéconomiques diverses.

3 Nous pouvons parler de distance quand nous notons une différence entre, d'une part, les logiques organisationnelles inscrites dans les projets de réorganisation industrielle et véhiculées dans les discours d'entreprise et, d'autre part, la lecture ou l'interprétation que les individus font de ces mêmes projets.

1. LA DIFFUSION D'UN NOUVEAU MODÈLE D'ENTREPRISE

Les mutations actuelles du champ de l'économie se traduisent par l'émergence et la diffusion d'un nouveau modèle d'entreprise[4]. En fait, il conviendrait de parler de modèle au pluriel, car l'évaluation des changements en cours est tributaire d'options théoriques qui en orientent le contenu, tels le «néotaylorisme», le «postfordisme», le «néofordisme», le modèle de la «spécialisation flexible», le «modèle californien», le paradigme «Toyota», etc.[5]. La formulation de ces modèles souligne la coexistence de différentes stratégies industrielles de changements et de rupture par rapport au modèle taylorien (Bélanger et Lévesque, 1992; Adler, 1987; Veltz, 1986). Au-delà des différences entre modèles, nous constatons par ailleurs que cette transformation est globale, c'est-à-dire qu'elle affecte toutes les dimensions constitutives de l'entreprise : stratégies technicoéconomiques, organisation des entreprises, rapports interinstitutionnels, modes d'insertion du personnel. Dans ce contexte, les questions éducatives acquièrent une acuité nouvelle.

Ces changements constituent la réponse d'un nombre croissant d'entreprises aux nouvelles conditions économiques. Le tableau 1 décrit certains traits de ce nouveau modèle industriel dégagés des discours de ses promoteurs et des analystes de la scène économique. Nous assistons à la formulation de nouvelles stratégies commerciales et économiques. Sous l'impact de la mondialisation des échanges, les entreprises cherchent ainsi à élargir leur marché et à diversifier leurs produits (flexibilité de produits). Pour ce faire, des efforts en innovation de produits doivent être réalisés. L'implantation de la microélectronique et des technologies informatiques a favorisé l'innovation de procédés. Le champ de l'innovation s'est progressivement élargi pour faire place aux technologies de gestion de la production comme les programmes de qualité totale. Innovation de produit et innovation de procédés se conjuguent

4 Du moins, une partie du champ connaît ce mouvement.

5 L'appellation de ces différents modèles suit trois voies différentes. Certains font référence au degré de rupture par rapport au taylorisme (post fordisme), d'autres à l'espace géographique où ils seraient expérimentés (modèle japonais, modèle californien, etc.), ou à l'entreprise phare (Saturn ou Toyota).

donc pour faire en sorte que la nouvelle entreprise idéale investisse de façon importante en recherche et développement.

Des modifications sont apportées à la structure de l'entreprise et à l'organisation du travail. Ainsi plusieurs entreprises tentent de réduire le poids de la structure bureaucratique en diminuant le nombre de paliers hiérarchiques. De nouvelles relations entre les entités administratives sont aussi valorisées. Au même titre que les entreprises doivent établir des relations privilégiées (par exemple, les stratégies de maillage ou les grappes technologiques) avec des partenaires économiques extérieurs (sous-traitants, clients, fournisseurs, concurrents dans certains cas), les relations entre entités administratives internes doivent se réaliser sous le signe de la coopération et de la collaboration. Des réorganisations des modes d'exercice du travail sont aussi entreprises, en adoptant des modalités de structuration du travail souvent existantes, regroupées antérieurement sous la notion de nouvelles formes d'organisation du travail (enrichissement des tâches, équipes semi-autonomes, etc.) et en suivant les préceptes de théories organisationnelles comme la «qualité de vie au travail»[6] ou le «mouvement sociotechnique»[7].

6 Sont regroupées sous cette notion diverses expériences d'amélioration du travail, amorcées dans les années soixante-dix, qui consistaient à modifier les conditions de travail, à accentuer la participation des employés aux prises de décisions, à changer l'environnement physique du travail et les relations entre le travail et la vie privée.

7 Amorcés au Tavistok Institute of Technology à la fin des années cinquante, les travaux réalisés sous ce syntagme ont un point commun : celui de saisir l'entreprise non plus comme un système technique mais comme un système à la fois social et technique, où la dimension humaine et la dimension technique sont en interaction. Tout changement dans l'organisation du travail doit tenir compte de ces deux aspects. Cette prise en compte de la dimension sociale conduit à favoriser des formes d'organisation du travail comme la polyvalence et le travail en groupe.

Tableau 1 – Les grandes caractéristiques de la «nouvelle» entreprise

rapport au marché	- délocalisation géographique des marchés et internationalisation des échanges - diversification des produits (flexibilité de l'offre)
innovation de produit	- investissement dans la recherche/développement en vue de créer plus rapidement de nouveaux produits ou d'améliorer les produits existants
innovation de procédé	- investissement dans des procédés flexibles de fabrication et dans les technologies informatiques - introduction des programmes de qualité totale afin d'assurer une plus grande fiabilité des procédés de travail - introduction de nouvelles méthodes de gestion de la production (approvisionnement, ordonnancement, logistique, gestion des stocks, etc.)
structure de l'entreprise	- diminution du nombre de paliers hiérarchiques (réduction du caractère bureaucratique des organisations) - transformation des modes et des voies de circulation de l'information dans l'organisation - développement des relations de coopération entre les services - création de relations privilégiées ou stratégiques entre entreprises (maillage, grappes industrielles)
organisation du travail	- diffusion de nouvelles formes d'organisation du travail : équipes autonomes, équipes semi-autonomes ou enrichissement des tâches - création de cercle de qualité ou de structures visant à faire participer et à impliquer les salariés - redistribution des tâches et des fonctions entre les services d'entretien, les méthodes, l'ingénierie et les ateliers de production
style de gestion (management)	- gestion du personnel par objectifs - introduction d'incitatifs économiques afin de favoriser une implication plus grande des individus (primes à la productivité, actionnariat, etc)

politiques de recrutement	- formalisation ou reformulation des règles d'accès aux emplois
politiques d'emploi	- création d'un marché interne d'emploi pour les différentes catégories professionnelles - fixation de règles d'accès aux postes - sécurité d'emploi
relations syndicales/patronales	- instauration de relations fondées sur une plus grande coopération (l'objectif commun prioritaire : la vitalité de l'entreprise) - introduction d'une flexibilité accrue dans la gestion du personnel soit par dissolution des règles existantes, soit par leur renégociation, ce qui implique une plus grande participation des unités syndicales au système décisionnel de l'entreprise
politiques et stratégies de formation	- instauration d'un modèle de formation continue assurant une réactualisation fréquente des connaissances des salariés (la formation n'est plus acquise une fois pour toutes)

Cette réorganisation du travail a pour résultat d'enrichir le travail des employés de production, ce qui en permet, à des degrés divers, la valorisation. L'introduction de la polyvalence, c'est-à-dire le regroupement d'opérations auparavant réalisées dans des postes distincts, est l'une des voies utilisées. L'ajout de fonctions de gestion (responsabilité accrue dans le contrôle de qualité, participation à des groupes d'analyse du travail ou des cercles de qualité, tâches de gestion des encours, etc.) en est une autre. Le transfert de tâches réalisées par des techniciens de maintenance ou de génie manufacturier aux opérateurs représente un troisième mode d'enrichissement du travail de production.

Ces expériences visent à dépasser une insertion «passive» des individus dans le procédé de travail et à les impliquer activement dans la réalisation de leur travail. L'idée même de mobilisation au travail prend ici tout son sens. Par l'implantation de nouvelles formes d'organisation du travail, les promoteurs de la nouvelle entreprise cherchent à développer cette implication plus grande en favorisant des relations de confiance entre salariés (*high trust* et *high discretion relationship*) et en

privilégiant de nouveaux modes de gestion du personnel. Le salarié (l'opérateur) devient alors un acteur de l'entreprise qui contribue à son développement et qui possède des points de vue pertinents sur son fonctionnement. Des stratégies d'attrait économique (programmes de participation aux bénéfices, d'actionnariat ou de primes à la productivité) sont souvent déployées afin d'inciter ces salariés à s'impliquer dans le nouveau mode d'exercice du travail et de participation à la vie de l'entreprise. Des politiques d'emploi sont formulées ou reformulées afin de créer des filières d'emplois ouvriers ou des marchés internes, la possibilité de progression plus grande ayant aussi pour fonction d'accroître l'implication de l'opérateur. Des critères d'accès aux emplois et aux promotions sont donc édictés, formalisant davantage les modalités de recrutement. Plusieurs entreprises en ont aussi profité pour hausser les préalables à l'entrée, ce qui modifie la relation entre les titres scolaires et les postes. La gestion collective de la mobilisation au travail est aussi modifiée par l'établissement de relations syndicales-patronales construites sous le signe d'une plus grande coopération ou du partenariat[8].

Dans ce contexte d'introduction de nouvelles technologies, de réorganisation du travail et de transformation profonde des entreprises, les questions relatives à la formation prennent une importance considérable. Alors que la formation occupait souvent une place périphérique dans la gestion des entreprises, elle serait devenue une préoccupation centrale des dirigeants et des gestionnaires (Rosow et Zager, 1988), car elle est considérée comme un outil d'adaptation technique et sociale des salariés aux changements en cours (et donc comme un facteur important de leur succès), de même qu'un moyen d'actualisation des nouvelles politiques d'emploi.

Un travail de construction de liens entre travail, formation et emploi est donc réalisé. Des passerelles, des correspondances[9] sont

8 Les stratégies patronales sont variées, allant de la dissolution des règles existant, par exemple, dans les conventions collectives, à la négociation de nouvelles règles qui permettent d'introduire plus de souplesse dans la gestion du personnel.

9 L'idée de correspondance n'est pas utilisée pour rendre compte de relations objectives établies entre le champ de la production et celui de la reproduction (Bourdieu et Boltanski, 1975) ou entre une structure sociale et un système éducatif (Bowles et Gintis, 1976; Brown et Lauder, 1992) afin de donner sens aux transformations

établies entre les nouvelles conditions économiques, les modalités nouvelles de production et l'investissement en formation. Le champ d'application de ces correspondances est double : les compétences et les investissements institutionnels.

L'enjeu des compétences et la question du rapport entre la production des qualifications et leur usage dans le travail sont au cœur de la planification de l'offre de formation. L'introduction des technologies informatiques et la transformation de l'organisation du travail conduisent les acteurs industriels à s'interroger sur les savoirs, sur les savoir-faire et sur les savoir-être requis dans ces nouveaux contextes de travail. Des liens sont donc construits entre, d'une part, les compétences que l'on juge requises par les modes de travail (voir le tableau 2 qui regroupe certaines de ces «nouvelles compétences») et, d'autre part, celles détenues par les salariés et le contenu des stages de formation. La formation est donc conçue comme un outil de transmission et d'acquisition de ces compétences, qui ne seraient pas nécessairement et strictement techniques mais aussi générales et conceptuelles.

Dans le cas des formations en entreprise dites innovantes[10], ces correspondances obéissent à diverses logiques. Dubar *et al.* en dégagent

---

de l'appareil éducatif par référence aux transformations notées dans l'organisation sociale du travail. Pour nous, l'idée de correspondance est associée aux acteurs eux-mêmes. Elle sert à rendre compte du travail d'interprétation des acteurs qui conduisent à formuler des objectifs de formation en construisant des liens entre les «exigences» du contexte économique et celles des pratiques de formation. En d'autres mots, la planification de la formation professionnelle suppose la mise en œuvre d'opérations de traduction, par lesquelles des équivalences, par ailleurs toujours contestables, sont établies entre des répertoires différents (Callon, 1986); ici, entre le travail (ou l'économie) et la formation.

10 Les innovations de formation ne sont pas définies en soi. Le caractère novateur de l'effort de formation est redevable de l'évaluation des responsables industriels fondée habituellement sur l'un ou l'autre des critères suivants : mise en œuvre d'activités de formation quand les entreprises n'en réalisaient pas auparavant; formulation de nouveaux objectifs des politiques de formation, des nouvelles procédures, des nouvelles formes pédagogiques ou des nouveaux contenus; renouvellement de la clientèle de la formation, association de la formation aux politiques d'emploi. Chez les dirigeants et les gestionnaires, l'évaluation de l'innovation se fait en fonction de l'histoire de l'entreprise. Par exemple, une politique d'emploi structurée autour d'un marché interne du travail ou d'un marché fermé est nouvelle parce que l'entreprise décide de l'instaurer.

Tableau 2 – Les compétences exigées par les nouveaux modèles de production

Dimensions	Contenu
Responsabilité	- vigilance - assurer la continuité et la fiabilité du processus de travail - sens de l'initiative - prise en compte des exigences de qualité et des normes économiques
Expertise	- identifier et résoudre des problèmes - capacité de déduction statistique - avoir une connaissance générale des produits et du procédé - avoir la capacité de manipuler des modèles abstraits - les compétences sont de plus en plus définies, non par le métier ou une corporation, mais par l'entreprise - capacité de gestion
Interdépendance	- accroissement de l'importance du travail d'équipe - importance croissante de la communication orale et écrite - nécessité de la coopération entre salariés - ouverture sur le monde extérieur à l'atelier et compréhension d'ensemble des différentes activités et fonctions de l'entreprise

trois (Dubar *et al.*, 1989; Dubar et Engrand, 1991). Avec la logique d'optimisation, les responsables industriels recherchent un accroissement de la productivité et l'amélioration de la position économique de l'entreprise par le développement, chez les salariés, d'un nouveau rapport au travail, ou par la valorisation de nouvelles identités professionnelles. Les activités de formation consistent ici principalement en l'apprentissage formalisé (souvent sous forme de cours) de savoirs professionnels et en des pratiques informelles (comme des échanges entre salariés ou avec le responsable hiérarchique) de formation au poste de travail. La logique d'anticipation conduit à planifier des actions de formation qui aideront à faire face aux transformations futures de l'entreprise par la sélection des salariés à potentiel, et à élever leur niveau de compétences par la combinaison de formation générale, théorique et

technique. Des activités de longue haleine qui conduisent à des diplômes ou à une autre forme de reconnaissance formelle sont alors planifiées. La logique d'accompagnement est plus globale que les deux précédentes, car elle articule mode d'exercice du travail (forme de travail plus flexible) et politique d'emploi (marché interne du travail et gestion prévisionnelle de la main-d'œuvre). Ces cursus de formation sont souvent individualisés et exigent une forte implication des salariés[11].

Le champ d'application des correspondances inclut aussi des investissements organisationnels[12] comme l'embauche de formateurs et de responsables de formation, la création d'un service de formation, des investissements en matériel éducatif, la formulation ou reformulation de politiques et de règles d'accès aux cours. Cette institutionnalisation se réalise par la formulation de règles qui créent des liens ou des équivalences entre la planification de la formation et les autres modalités de mobilisation des salariés. Pour Rosow et Zager (1988), les nouvelles technologies commandent le développement de la formation continue, qui doit constituer le principe organisateur de la gestion du personnel de ces entreprises idéales dont ils se font les promoteurs. À leurs yeux, quatre modalités organisationnelles de la mobilisation des salariés favorisent l'implantation de ce modèle dans les entreprises.

1) La gestion par objectifs (management by objectives) incite les salariés à analyser leurs besoins de formation.

2) Une forme spécifique d'organisation du travail, les groupes semi-autonomes et autonomes, favorise aussi l'intérêt pour la formation.

---

11 Cette question des compétences n'est pas réservée qu'à la formation en entreprise et à la formation continue en général, car les pratiques scolaires sont aussi remises en jeu. De fortes pressions ont ainsi conduit à la reformulation des programmes de formation professionnelle (Doray, 1991). Pour Brown et Lauder (1992), la diffusion du modèle «postfordiste» est l'occasion de rompre avec le système éducatif «bureaucratique», de diffuser une autre représentation de l'intelligence (insister sur l'intelligence collective), de s'ouvrir à l'interdisciplinarité et de développer de nouvelles pratiques pédagogiques (instaurer de nouvelles formes d'évaluation).

12 Ceci est particulièrement important dans les pays qui n'ont pas codifié les pratiques de formation continue, comme le Canada et le Québec. En effet, l'introduction de changements technologiques et organisationnels a conduit de nombreuses entreprises québécoises à formaliser leurs politiques et leurs pratiques de formation continue.

> *Central to the concept of work teams is that each job should contain a reasonable amount of variety and self-direction, and that each employee should have the opportunity to learn and to add responsabilities. At a minimum, each member learns some of the tasks of other members. At a maximum, the member learns all of the assignments of all members. This breadth of know-how enables to rotate and keep the team fonctionning in emergencies. Its also implies a heavy dose of continuous learning and flexibility in work design.* (Rosow et Zager, 1988, 69)

3) Les deux auteurs recommandent que les employeurs invitent les unités syndicales à participer à la planification et à l'administration de la formation de leurs membres.

4) Ils recommandent aussi d'assurer la sécurité d'emploi aux salariés.

> *Employers should give as broad a garantee of employment security as they can manage, to strengthen work-force receptivity to the continuous change and continuous learning that competition demands. At the least, they should guarantee that no program for introduction new technology into the work place will cause employees to loose employment or income* (Rosow et Zager, 1988, 225)

Ces recommandations constituent bien des règles à suivre par lesquelles des articulations sont construites entre différentes modalités organisationnelles de l'insertion. Il en est de même des entreprises qui repensent leur politique d'emploi avec l'instauration d'un marché interne du travail, ce qui suppose la formulation de règles et de modalités d'accès (recrutement et promotion) aux postes telles des exigences éducatives et le suivi d'une filière professionnelle[13].

13 Les politiques éducatives nationales font aussi l'objet d'un travail de reformulation au nom des nouvelles considérations économiques. Les multiples changements (politique fédérale de l'emploi, instauration de la formation sur mesure en établissement, création de la Société québécoise de développement de la main-d'œuvre, etc.) intervenus au cours des huit dernières années dans les politiques canadiennes et québécoises de formation professionnelle des adultes, ont réorienté les ressources humaines et financières publiques afin de soutenir le développement de la formation en entreprise, considérée comme un outil indispensable d'instauration du nouveau modèle industriel. Brown et Lauder (1992) notent que

2. LES MUTATIONS D'UN ÉTABLISSEMENT INDUSTRIEL

L'établissement étudié appartient à la filiale française d'une entreprise américaine d'envergure de matériel informatique, IIES[14]. Il produit des microprocesseurs destinés aux ordinateurs commercialisés par l'entreprise. Avec plus de 4000 salariés, il est le plus important site de la division industrielle d'IIES-France, et aussi le plus ancien. Fondé en 1941, il a connu plusieurs changements de vocation qui furent autant de moments d'investissement et de reconversion industrielle. Du montage d'équipements électromécaniques, le site est passé depuis 1964 à la production partielle, puis exclusive en 1970, de composants électroniques, soit l'impression de circuits électroniques sur des tranches de silicium. Cette transition se révélera être d'une importance vitale. Tandis que le marché des machines électromécaniques stagnait et allait bientôt se résorber, celui des composants explosait avec l'essor des ordinateurs. Aujourd'hui, l'usine est dans le domaine de la fabrication des semiconducteurs l'une des dix plus importantes au monde.

2.1 Un établissement en transformation

Ces changements n'ont pas été sans effet sur l'organisation de la production et sur la nature du travail qui y est accompli; d'un style de production en chaîne relativement simple qui fait appel aux compétences ouvrières «ordinaires», on est passé en quelques décennies à des produits excessivement complexes, qui commandent des technologies comptant parmi les plus sophistiquées, et qui exigent des niveaux de connaissances formelles et d'habiletés techniques de plus en plus élevés.

L'économie industrielle du secteur a également connu d'amples bouleversements. On assiste depuis le début des années quatre-vingt à une transformation du marché du matériel informatique et de la position

dans les pays de tradition anglo-saxonne (Grande-Bretagne, Australie, Nouvelle-Zélande) et aux États-Unis, les modifications introduites récemment dans les politiques éducatives renforcent des logiques de marché (introduction de logiques de concurrence entre établissements scolaires) dans la gestion et le fonctionnement de l'appareil de formation, les acteurs jugeant que la structure bureaucratique du système éducatif créée au cours des 30 ou 40 dernières années serait inadéquate dans le contexte des années quatre-vingt-dix (Hickox et Moore, 1992).

14 Ce nom est fictif.

générale d'IIES dans ce marché qui devient extrêmement compétitif (montée des concurrents, cycle de vie des produits passant en quelques années de sept ou huit ans à cinq ou six ans et bientôt, à trois ou quatre ans). Cette nouvelle donne économique mène l'entreprise (IIES-International) à lancer de vastes opérations de transformation de ses modes de gestion et de production. Trois objectifs sont poursuivis : améliorer la qualité et assurer l'efficacité des procédés, recomposer la structure du travail et développer des pratiques de vitalité technologique. Les usines modifient leur organisation en conséquence et entreprennent l'implantation de nouveaux modèles de production. L'établissement étudié prend part activement à ce mouvement de réforme par les actions suivantes :

- l'informatisation «souple» de l'usine afin d'assurer un meilleur suivi de la fabrication et une plus grande flexibilité avec l'intégration croissante et la mise en réseaux des banques de données, la connexion fournisseurs/entreprise/clients, la simplification et la polyvalence des applications logicielles, l'accessibilité accrue aux banques de données, la standardisation des équipements informatiques, la CFAO (Conception et fabrication assistée par ordinateur) et, bientôt, le CIM (Computer Integrated Manufacturing);
- une simplification des procédures administratives en général et des procédures de contrôle en particulier afin d'être en mesure de modifier la production plus rapidement et à coûts moindres;
- l'instauration d'un programme d'amélioration de qualité, Excellence-IIES, pour supporter les changements technologiques et organisationnels, avec l'objectif d'augmenter la qualité de la production et d'y impliquer les salariés;
- la formalisation d'un programme de vitalité technique dont les objectifs sont d'assurer une gestion prévisionnelle des emplois techniques dans l'établissement et de stimuler les activités de recherche et développement, de favoriser leur diffusion et de soutenir l'intérêt du personnel scientifique et technique[15];
- un vaste effort de réorganisation du travail et des politiques d'emploi avec la redistribution des fonctions et des tâches entre la fabrication

15 Ce programme est à la fois un outil de veille technologique, un moyen de diffuser la recherche interne, de publiciser les innovations réalisées dans l'établissement et d'assurer la formation du personnel scientifique.

et les services de support, avec la réduction des effectifs employés à des tâches indirectes comme l'entretien et le contrôle de la qualité et avec le développement des filières d'emploi en production.

Les trois dernières transformations s'appuient sur les grands principes de la politique de gestion du personnel de l'entreprise : la sécurité d'emploi (ce qu'on appelle à IIES le plein emploi), l'attribution d'une rémunération élevée et personnalisée (c'est-à-dire en fonction du mérite individuel) et un large accès aux ressources de formation. Ces principes servent de pierre d'assise à ces réorganisations. Par exemple, la réduction globale de l'effectif des salariés dits indirects se fait sans congédiement; la direction du personnel utilise plutôt des programmes de préretraite, de redéploiement volontaire des cadres vers le secteur commercial de l'entreprise ou de reconversion professionnelle des employés de bureau en programmeurs. La formulation de cheminements professionnels ouvriers permet de construire des articulations entre la nouvelle organisation du travail, les parcours de carrière et l'accès aux activités de formation. L'élévation des seuils de diplomation à l'embauche et la prévalence du mérite dans la politique des salaires s'inscrivent également dans les principes généraux des modalités de mobilisation de l'établissement.

2.2 Le programme de développement des emplois de production (PRODEMP)

Les traits essentiels de ce programme sont, sur le plan organisationnel, le transfert de tâches jusque-là réalisées par des techniciens de maintenance et de génie manufacturier (dits services de support) à des opérateurs[16], la mise en forme d'une filière d'emplois de production et l'articulation de cette filière avec les classifications et les programmes de formation déjà existants.

16 Tout au cours du texte, nous utiliserons le terme d'opérateurs pour désigner ces salariés de production. Il s'agit d'un raccourci sémantique, car les transferts de tâches qu'impliquent ces réorganisations du travail tendent à amenuiser la distinction entre opérateur et technicien. Nous retrouvons donc sous le vocable «opérateurs» des salariés qui, tout au cours de leur carrière, n'ont fait que de la production et des techniciens qui n'avaient jamais produit de composantes auparavant et qui se retrouvent aujourd'hui dans les ateliers de production.

Avec le transfert de tâches des services de support à la production, des modifications importantes surviennent dans les relations entre les deux entités, les ateliers de production devenant plus autonomes face aux services de support. De plus, les employés de production voient leur tâches s'enrichir et acquièrent un meilleur statut (ils sont moins souvent jugés comme des subalternes par les techniciens de support). PRODEMP servirait aussi à réduire le nombre de salariés dits indirects. Pour les services de support, une conséquence de PRODEMP est en effet la réaffectation d'une partie de leur personnel dans des ateliers de production[17]. En libérant le personnel de support de la part la plus «simple» de leur activité, PRODEMP devrait aussi permettre (c'est du moins l'un de ses objectifs) que plus de temps et d'énergies soient consacrés au développement de procédés (les services d'ingénierie trouvant là l'occasion de se libérer d'une part de leur fardeau). Ces techniciens connaîtraient donc dans la foulée de PRODEMP un enrichissement des tâches semblable (bien que moins formalisé) à celui qu ont connu les employés de production.

Les modes d'exercice du travail des opérateurs sont remis en jeu avec PRODEMP. En effet l'opérateur voit croître sa responsabilité sur le fonctionnement de son équipement. À ce titre, il doit réaliser des opérations de maintenance préventive et «prendre l'initiative» en cas de panne ou de bris. Il est également responsable de la qualité de sa production et aussi de ses «quantités»; ces nouvelles tâches portent donc sur le contrôle de qualité, la gestion de l'encours et les méthodes. Ce programme chercherait à favoriser chez les opérateurs l'autonomie professionnelle et le recours à des compétences diversifiées. Un renforcement du travail de groupe est aussi recherché[18].

17 Pour l'instant cependant peu de techniciens ont réellement été transférés.

18 Le degré de développement du programme n'est pas le même dans tous les ateliers, certains ayant amorcé le virage vers la nouvelle structure de postes avant d'autres. Certains secteurs de l'entreprise ont aussi adapté le programme de telle sorte que différentes organisations du travail coexistent dans l'usine. Le cas le plus important est celui d'un secteur où les responsables ont défini un poste PRODEMP de niveau N3 qui ne fait aucune tâche de production, ce qui reprend la composition d'un poste dit MMPC qui existait avant PRODEMP. Il existe donc un travail local de réinterprétation des objectifs du projet.

Une autre caractéristique de PRODEMP est de prévoir une progression continue dans le métier du «nouvel opérateur». Une échelle à cinq niveaux a été définie (N1 à N5)[19], chaque niveau comportant des tâches plus complexes et plus nombreuses de maintenance et de génie manufacturier que le précédent. Les opérateurs de niveau supérieur sont aussi considérés comme des personnes ressources pour celles de niveau inférieur. Lorsqu'un problème survient qu'elles ne savent résoudre, elles doivent pouvoir faire appel à un N2 ou un N3 qui, en plus de son intervention, verra à leur fournir les informations nécessaires à ce qu'elles puissent réaliser l'intervention elles-mêmes la fois suivante. Dans PRODEMP, on s'assure donc que personne dans l'atelier n'est en mesure de résoudre un problème donné avant de faire appel à un service support[20].

Le passage d'un niveau PRODEMP à l'autre représente aussi une progression de carrière, car une articulation étroite est réalisée entre ces niveaux et les diverses classifications utilisées dans l'établissement : classifications sectorielles UIMM[21], niveau des postes IIES, filières de formation interne (cf. tableau 3). Une opération d'ajustement a permis de faire coïncider les postes classifiés selon les cinq niveaux PRODEMP avec les classifications UIMM qui, par ailleurs, demeurent souveraines en matière de gestion du personnel et de classement socioprofessionnel. Un opérateur classé N1 devrait normalement occuper un poste d'agent de fabrication qualifié (échelon 1 ou 2) ou d'agent technique débutant, ce qui correspond à des coefficients UIMM allant de 190 à 225 points. L'ancien système de classification ne disparaît donc pas au profit de la classification PRODEMP. Nous assistons plutôt à la construction d'équivalences entre les différents outils de classement des postes et des individus. Au niveau des ateliers et du travail, la nouvelle classification PRODEMP est celle «qui compte» car les postes sont définis dans cet esprit et l'évaluation de chaque membre du personnel sera réalisée en fonction du contenu de ces nouvelles tâches.

19 Au moment de l'enquête, seuls les trois premiers niveaux ont été précisés; nous ne retrouvions pas dans les ateliers d'opérateurs de niveau N4 ou N5. L'insuffisante ancienneté du programme PRODEMP expliquerait cet état de fait.

20 La conséquence en est que le nombre d'appels auxquels ces services doivent répondre tous les mois n'a fait que chuter de manière ininterrompue depuis les débuts de PRODEMP.

21 Union des industries minières et métallurgiques.

Tableau 3 – Correspondance entre les différentes classifications et les pratiques de formation promotionnelle

Coef.	Classification Atelier	Classification Technic.	Formation professionnelle	Formation initiale	Formation générale PRODEMP	Formation scientifique	Formation technique PRODEMP	Niveaux PRODEMP
395 365		Ing. Adj. ATP				Approfondissement procédé	Formation métier	5
335		AT3				Connaissance complète du procédé	Formation métier	4
305 285	TA3 TA2	AT2		BTS/DUT		Base fondamentales	Formation métier	3
270 255 240	TA1 AFP	AT1		Bac technique	PRODEMP C PRODEMP C Atelier		Formation métier	2
225		AT. deb.	Compléments Physique/Chimie / Compléments d'électronique					1
215	AFQ2		Électri./Électro. Optique/Phy./Chimie Math. 3 Math. 2/Opti que Électri./Électro Pratiques/Math. 2	CAP/BEP	PRODEMP B PRODEMP B Atelier		Formation métier	
190	AFQ2	AFQ1	Phys./Chimie Math. 2					
170	AF2	AF2	Techno. des comp. Électri./Phys./Chimie	PRODEMP B	- Communication - Mathématiques 2 - Électronique - Physique - Chimie - Économie - Compétition	PRODEMP C	- Communication - Informatique - Statistiques - Physique - Chimie - Économie - Compétition	
155	AF1	AF1	Bases élect. Math. 1 Bases Phys./Chimie Math. 1					

La mise en forme de ce programme et sa diffusion n'ont pas donné lieu à un investissement accru en formation. Il faut dire que ce domaine était déjà bien développé à IIES. Des ressources importantes, largement supérieures à la moyenne nationale, y sont investies dans la formation du personnel. Ces dernières années, l'établissement a consacré 6,3 % de la masse salariale à la formation. Le budget annuel est de cinquante-cinq millions de francs, dont 55 % sont destinés aux salaires des stagiaires. En moyenne, chaque salarié bénéficie de soixante heures de formation par an; 12 % de ces heures sont consacrées aux cours promotionnels; 9 %, aux cours d'anglais; 13 %, à l'éducation générale et 66 %, à la vitalité technique. Les opérateurs reçoivent en moyenne soixante-trois heures de formation l'an; les techniciens, cinquante-huit, et les cadres, cinquante-huit également.

L'objectif fixé à la formation est double. D'une part, on demande au service de formation de planifier des activités qui permettent l'évolution des qualifications, ce qui est la condition du maintien de la maîtrise de l'évolution technologique. Une articulation étroite entre les compétences exigées par le développement de l'établissement et les compétences des salariés doit être recherchée. D'autre part, le service doit soutenir les politiques de gestion du personnel fondées sur le principe du plein emploi, ce qui signifie que des ressources éducatives doivent soutenir la politique de progression de carrière des individus dans l'établissement et dans l'entreprise. C'est dire que si le service de formation planifie des stages techniques particuliers sur l'une ou l'autre des technologies utilisées dans l'établissement, il doit aussi réserver des ressources pour la formation de techniciens, d'agents de maîtrise, de cadres, d'ingénieurs, et de managers dans le cadre «d'écoles» ou de stages de longue durée.

Le soutien éducatif aux changements technico-organisationnels prend plusieurs formes. Sont mises sur pied des écoles qui assurent la mobilité interne, des écoles de reconversion professionnelle en informatique ou en génie manufacturier qui permettent à des salariés d'exercer de nouveaux métiers. Des stages de perfectionnement sont aussi réalisés pour assurer le maintien des compétences. La formalisation d'un cycle de formation PRODEMP a aussi eu lieu.

Cette dernière formation est composée de deux volets : le programme de formation professionnelle qui existe depuis environ vingt ans a été intégré à PRODEMP, et la formation au métier. Le contenu de la formation professionnelle[22] reprend essentiellement celui du cursus existant (tableau 3). Il s'agit d'une formation scientifique : mathématiques, physique, chimie, électronique. On a en plus introduit récemment de nouveaux cours en communication orale et écrite, ainsi que des stages en économie. Cette formation est scindée en deux étapes. Ainsi, la première étape de la formation professionnelle équivaut à la formation PRODEMP A (non indiquée au tableau) alors que la deuxième étape correspond à PRODEMP B. Pour être nommé N1, un opérateur devrait théoriquement avoir terminé sa formation professionnelle; ceci lui permet d'atteindre le coefficient 225. Un opérateur de niveau N2 devrait avoir achevé une formation générale appelée PRODEMP C. Cette formation de type scolaire donne accès aux différents niveaux de qualification PRODEMP mais elle n'est pas une condition suffisante pour occuper un poste PRODEMP. Il faut, pour cela, suivre une formation technique appelée «formation au métier» qui est dispensée par les services de support. Chaque opérateur est parrainé par un technicien responsable de lui transmettre son expertise au quotidien, à mesure que les problèmes se présentent. Cette formation a une durée variable selon le niveau PRODEMP atteint et les secteurs de fabrication[23]. Ce n'est qu'après avoir réalisé ce stage qu'un opérateur peut formellement être certifié au niveau PRODEMP correspondant. Cette certification ne repose donc pas uniquement sur la possession d'un titre ou sur des savoirs théoriques mais aussi sur une capacité concrète et vérifiée d'effectuer le travail.

22 Les responsables de formation de l'établissement considèrent que cette formation correspond à la formation de niveau baccalauréat de l'Éducation nationale. Ce cursus de formation s'adresse aux salariés qui sont embauchés avec un niveau de formation inférieur au baccalauréat et qui veulent progresser. C'est dire aussi que les personnes recrutées sans avoir fait un baccalauréat ou un diplôme supérieur au baccalauréat font l'économie de ce cursus. Cette formation est souvent appelée dans l'établissement «formation académique».

23 La formule est souvent adaptée localement. Parfois, c'est l'ensemble de l'équipe qui parraine un opérateur. Il arrive aussi qu'une partie des apprentissages soit réalisée sous forme de cours plus formels. La grande variabilité dans la durée d'une formation N2 ou N3 selon l'atelier auquel on est rattaché est due au fait que les technologies présentes sur le site, diverses au plus haut point, présentent des degrés très variables de complexité.

Cette dernière formation constitue une innovation de formation pour l'établissement qui, par le passé, avait centré son effort de formation aux ouvriers sur le modèle des cours avec la formation professionnelle. Le service de formation a aussi innové en introduisant un stage dit PRODEMP B ATELIER. Ce stage vise à récupérer le plus grand nombre possible d'opérateurs qui échouent au cours de mathématiques 2, ce qui bloque leur progression professionnelle et leur progression dans la structure PRODEMP. PRODEMP B ATELIER est un cours de mathématiques dispensé en deux ans par des enseignants de métier plutôt que par des ingénieurs de l'usine.

Ainsi, l'effort de formation déployé pour soutenir le développement de PRODEMP comporte trois aspects : une formation scolaire scientifique qui reprend pour l'essentiel un cursus de formation professionnelle déjà existant; des cours qui portent sur des savoirs propres à l'organisation par le biais de cours sur la technologie utilisée dans l'établissement, sur l'économie du secteur et les techniques de communication; finalement une formation pratique, réalisée auprès des techniciens des services de support, qui consiste en la transmission de leurs savoir-faire.

En somme, nous assistons à la transformation d'un établissement industriel dont les réorganisations correspondent bien à l'institutionnalisation de nouvelles logiques de production et d'organisation du travail décrits dans les modèles de la nouvelle entreprise. Des stratégies de soutien à l'innovation de produits et de procédés sont déployées (Vitalité Technique et Excellence IIES). Une transformation des modes de mobilisation et d'insertion de la main-d'œuvre (PRODEMP) est amorcée dans le cadre d'un programme officiel qui institutionnalise des options prises par l'établissement et l'entreprise. Au cœur de cette mutation que PRODEMP représente, se retrouve l'enrichissement des tâches des opérateurs par le transfert de tâches précédemment réalisées par les services support. Cet enrichissement du contenu du travail est articulé à une filière de progression professionnelle, principe fondateur de la politique d'emploi de l'entreprise, puisque les opérateurs impliqués peuvent progresser sur une échelle à cinq niveaux. Ce passage relatif de la gestion de l'organisation du travail à la gestion des emplois est effectué par la formalisation d'équivalences entre les niveaux de compétence PRODEMP et les classifications professionnelles déjà utilisées dans la gestion des

emplois et le classement des individus. Ainsi, on arrive, sur papier à tout le moins, à une gestion commune des postes de travail et des catégories d'emploi qui prendra appui sur la classification la plus récente, l'échelle PRODEMP. Cette mise en équivalence se poursuit, car des passerelles sont jetées entre les classifications d'emploi et la participation à des stages de formation qui sont la condition nécessaire d'inscription et de progression individuelle dans la structure PRODEMP. La logique d'accompagnement, décrite dans la section précédente, permet de rendre compte en partie de l'usage de la formation. Ainsi, elle intervient sur les conditions d'exercice du métier, ce qui est d'autant plus important que de nombreuses connaissances utilisées sont spécifiques à la fabrication des semi-conducteurs, voire à certains ateliers dans l'usine. L'articulation du programme de formation professionnelle à PRODEMP laisse aussi à penser que la stratégie de formation ne sert pas uniquement à l'adaptation de la main-d'œuvre actuelle mais aussi à l'anticipation de changements futurs dont on ne connaît pas aujourd'hui les contours. L'importance accordée à la formation générale, la modification des seuils de recrutement et la formalisation d'outils de prévision de main-d'œuvre traduisent aussi cette recherche d'anticipation en situation d'incertitude.

3. LE REGARD DES OPÉRATEURS

L'établissement est engagé dans ce projet de réorganisation du travail depuis 1987. Des responsables du suivi du programme furent alors nommés; des séances d'informations, réalisées; des campagnes de promotion, organisées. Mais comment réagissent les premiers intéressés, les opérateurs, qui voient leur travail transformé et leur avenir professionnel possiblement modifié à la suite de l'introduction de ce programme? Quelle évaluation font-ils de PRODEMP, quel regard portent-ils sur ce projet? Comment jugent-ils la liaison établie entre la formation et leur «nouveau travail»?

Notre analyse s'appuie sur trente-quatre entretiens non directifs avec des opérateurs de différents ateliers. L'entretien portait sur trois thèmes : le travail et PRODEMP, leur trajectoire professionnelle et leur trajectoire éducative (formation initiale et formation en entreprise). Les personnes rencontrées furent sélectionnées en deux étapes. Nous avons

d'abord choisi des ateliers en tenant compte de leur situation dans le processus de production de l'usine et du degré d'avancement de PRODEMP dans chaque atelier. Ainsi nous avons identifié des ateliers «avancés» et des ateliers «peu avancés»[24] dans les quatre «lignes» de production. Nous avons ensuite identifié des individus au sein de ces ateliers selon deux critères : le niveau du poste occupé et le niveau PRODEMP atteint par chacun. Ainsi, nous avons rencontré des individus classés dans les échelons inférieurs (190 points) et des personnes ayant atteint des coefficients supérieurs (285 points). Certains ne participent pas à PRODEMP (N0) alors que d'autres sont classés au niveau le plus élevé[25] (N3). Le tableau 4 fournit la distribution des salariés interrogés selon ces deux échelles. Bien que dans l'ensemble, la correspondance entre les classifications (voir tableau 3) soit respectée, les individus «hors-norme» sont nombreux.

Tableau 4 – Répartition des opérateurs rencontrés selon la classification des postes et le niveau PRODEMP

	N0	N1	N2	N3	N4 et N5
AT2 (285)	0	0	2	3	0
AT1-TA1 (240-245)	1	1	9	4	0
AFQ2 (215)	1	8	0	0	0
AFQ1 (190)	1	1	0	0	0
Temporaire	3	0	0	0	0
Total	6	10	11	7	0

24 Les responsables de la cellule de gestion de PRODEMP ont dressé une première liste d'ateliers. Nous avons, par la suite, rencontré des cadres responsables des unités où ces ateliers se situaient afin de valider ce classement.

25 Rappelons que le contenu des tâches de tous les niveaux PRODEMP n'est pas encore défini, de sorte qu'au moment de l'enquête le niveau le plus élevé atteint par les opérateurs était le N3. Mentionnons aussi que des critères secondaires tels l'âge et le sexe ont guidé la sélection finale des interviewés.

Nous avons adopté une démarche analytique en deux temps. Dans le premier temps, nous avons classé les opérateurs en fonction de leur adhésion personnelle au programme et par rapport à leur participation (voir tableau 5). La première dimension, l'adhésion, permet de tenir compte de leur évaluation subjective du programme. Cet aspect est important, car les nouvelles formes d'organisation du travail sollicitent les individus en vue de leur implication active dans le travail. La deuxième dimension, la participation, rend compte de l'inscription (ou de l'absence d'inscription) des individus dans la nouvelle organisation du travail, le classement dans la hiérarchie PRODEMP en étant l'indicateur. Dans le second temps, nous avons cherché à dégager l'argumentation des différents opérateurs par rapport au programme. Les questions suivantes sont au cœur de l'analyse : quelles sont leurs motivations pour adhérer (ou non) au projet? Quelle évaluation en font-ils? Qu'est-ce qui distingue les opérateurs qui adhèrent au programme des autres? Nous avons exploré trois thèmes fondamentaux : les changements dans les modes d'exercice du travail, le projet professionnel qui constitue le pendant individuel des politiques d'emploi, et le rapport à la formation.

Tableau 5 – Distribution des opérateurs selon leur adhésion au projet

	Manifestent une attitude positive	Manifestent une attitude critique
participent	l'adhésion (19)	la participation obligée (9)
ne participent pas	l'exclusion organisationnelle (4)	le refus (2)

La majorité des opérateurs (28 sur 34) participe au programme (voir tableau 5) qui, rappelons-le, doit devenir la norme de travail. Parmi ceux-ci, dix-neuf manifestent une attitude positive et adhèrent, à des degrés divers, au programme PRODEMP. Tous nous disent que le travail est maintenant plus varié et plus intéressant, et que la nouvelle division des tâches et des responsabilités rend le travail plus motivant. Quelques-uns expriment un enthousiasme débordant; d'autres adoptent une attitude plus modérée. Toutefois, pour plusieurs (9 sur 27), cette participation

n'est pas voulue et ils énoncent des points de vue critiques par rapport au projet (la participation obligée). Parmi les opérateurs non impliqués dans le programme (6 sur 34), deux ont refusé d'y adhérer (les refus). Ces refus se rapprochent d'une situation de retrait ou de marginalisation de la vie professionnelle. Enfin quatre personnes sont exclues du programme sur une base organisationnelle (les exclus).

3.1 L'adhésion

La majorité des opérateurs[26] expriment leur adhésion à la nouvelle formule de travail en reprenant les objectifs du projet. Pour eux :

- la division des tâches entre opérateurs a diminué;
- leur responsabilité par rapport à la qualité du produit a augmenté;
- on se sent plus maître de soi, plus à l'aise avec les équipements;
- on se sent moins dépendant des techniciens de maintenance;
- c'est intéressant de faire plus que de la production;
- le dialogue et les échanges entre opérateurs ont augmenté;
- les relations entre les gens des services de génie manufacturier, de maintenance et de production se sont améliorées;
- ce projet apporte beaucoup de connaissances et de compétences supplémentaires;
- la confiance en soi augmente;
- on comprend davantage ce que l'on fait;
- ce projet ouvre des voies de progression professionnelle.

Globalement, ces opérateurs reconnaissent à la nouvelle organisation du travail les vertus de rendre l'exercice du travail plus intéressant, d'augmenter les compétences, d'intensifier les échanges et, dans certains cas, d'ouvrir sur une carrière possible. Dans l'ensemble, le

26 Cette première catégorie regroupe des personnes porteuses de caractéristiques socioprofessionnelles variées. Ainsi, on y retrouve des femmes comme des hommes; des opérateurs de 23 ans à 44 ans, des personnes qui possèdent un CEP et des techniciens supérieurs (BTS ou Brevet de technicien supérieur). La majorité (15 sur 19) est AFQ 2 ou AT1. Tous les niveaux PRODEMP sont représentés. Il apparaît par conséquent difficile d'associer l'adhésion à des caractéristiques «objectives» spécifiques. Le seul point commun réside dans la participation aux cours promotionnels. Une seule personne éligible à ce programme n'est pas inscrite, et il s'agit d'un opérateur qui manifeste d'ailleurs une adhésion pour le moins «tiède».

jugement est fonction des modalités d'exercice du travail. Les dix-neuf opérateurs classés ici sont divisibles en deux sous-groupes, selon les motifs de leur adhésion à PRODEMP (qui elle-même renvoie plus fondamentalement à l'image positive ou négative qu'ils se font du travail de production). Pour les premiers, le fait d'enrichir des tâches qui sont ainsi jugées plus intéressantes et de progresser dans la maîtrise technique du travail constitue une raison suffisante pour participer et adhérer au projet. Pour un opérateur, PRODEMP fut l'occasion de se «réimpliquer» dans le travail alors qu'il s'en était désintéressé et qu'il avait donné priorité à ses activités hors travail. D'autres attribuent à la production un rôle stratégique car, nous a-t-on dit, «c'est là que l'on voit les problèmes concrets». Il y aurait même, pour un technicien ayant connu les deux secteurs (production et service support), plus de défis à relever en production. Un autre indique qu'il ne veut pas «finir dans un bureau à attendre» ou être transféré dans les services de support, car il ne veut pas faire de gestion ou «assister à de multiples réunions» qui ne sont pas, pour lui, un réel facteur d'enrichissement du travail. Dans ce premier sous-groupe, l'adhésion au programme s'accompagne d'une valorisation du travail de production et elle est, pour quelques-uns, l'occasion de formuler un projet professionnel nouveau.

Par contre, pour le second sous-groupe, l'adhésion ne repose pas sur une telle valorisation de la production. Au contraire, l'institutionnalisation de ce projet est perçue par eux comme une occasion de construire un projet de mobilité professionnelle qui leur permettrait de quitter la production, considérée comme un mal nécessaire. Dans tous ces cas, le rapport au travail de production est négatif. Ainsi, pour un opérateur, «faire de la production c'est bien gentil, faire de la production et du dépannage c'est bien, mais faire du génie manufacturier, c'est mieux.» (O1) Pour un autre, qui doute de l'avenir du programme, PRODEMP ouvre la possibilité d'atteindre un poste de technicien. Il s'investit intensément dans la formation afin de progresser le plus rapidement possible et atteindre le niveau de technicien, alors qu'avant PRODEMP, satisfait de sa situation d'ouvrier qualifié, il n'avait jamais fait semblable projet. Si, comme il le craint, l'entreprise revient à l'ancienne organisation du travail, il ne redeviendra pas «simple opérateur» car, espère-t-il, il sera devenu technicien entretemps. Dans ce sous-groupe, l'adhé-

sion au programme est fondée sur un rapport d'opportunité : chaque individu construit un lien entre un projet individuel de mobilité qui conduit à l'extérieur de la production et un projet d'entreprise (PRODEMP), le second servant la cause du premier[27]. L'adhésion ici ne repose pas sur les objectifs du programme, mais sur la négation de ceux-ci et sur l'utilisation du programme dans la poursuite d'objectifs personnels de mobilité, autonomes par rapport à l'organisation. Cette adhésion peut donc être qualifiée de paradoxale.

Une seule personne adhère à PRODEMP en évoquant des raisons d'ordre économique : il faut contribuer à maintenir la position concurrentielle de l'entreprise afin d'assurer la survie des emplois. PRODEMP est d'abord pour lui un instrument pour la stabilité économique de l'établissement et, ensuite seulement, un outil de mobilisation et un mode d'insertion des individus dans un univers de travail. Cet opérateur est particulièrement sensible à l'économie, ayant été antérieurement copropriétaire d'une entreprise qui a fait faillite.

Le discours des opérateurs qui adhèrent à PRODEMP fait référence à une seconde dimension : la portée du projet et son degré de rupture par rapport aux anciennes formes d'organisation du travail. Si, pour plusieurs, PRODEMP constitue un virage important, d'autres n'y voient pas un changement profond. L'adhésion de ces derniers n'est pas associée au caractère novateur de l'expérience mais à sa continuité par rapport à l'organisation effective du travail qui régnait dans leur atelier[28]. Pour l'un, PRODEMP constitue une formalisation des apprentissages qui étaient réalisés auparavant, de manière plus ou moins informelle, entre les opérateurs qui se montraient désireux d'accroître leur maîtrise du travail et les techniciens disposés à partager leurs savoirs.

27 Dans une logique d'évaluation plus normative, nous pourrions nous demander si ce second sous-groupe comprend bien le sens d'un projet comme PRODEMP qui, théoriquement, repose sur une jonction entre production et support ainsi que sur une (re)valorisation du travail de production. Il est probable qu'aux yeux de l'entreprise, ces opérateurs n'adhèrent pas à PRODEMP *pour la bonne raison.*

28 Un opérateur fait mention de l'existence d'un mécontentement chez certains opérateurs «qui faisaient plus de PRODEMP avant PRODEMP» comme si la formalisation des tâches qui a accompagné la diffusion du projet avait limité, dans certains cas, le champ des pratiques effectives des opérateurs.

D'autres réalisent comme monsieur Jourdain avec la prose, que l'«on faisait du PRODEMP sans le savoir», «on faisait du PRODEMP avant la lettre», etc. Quatre situations de travail sont associées au fait que PRODEMP ne soit pas perçu comme un changement important.

- Les opérateurs des quarts de nuit ou de fin de semaine ont indiqué que, du fait que le personnel des services de support est absent ou réduit à sa plus petite expression lors de ces quarts, ils se devaient d'acquérir une autonomie plus grande que celle de leurs confrères de jour, autonomie qui est maintenant associée à PRODEMP. «S'il arrivait quelque chose, il fallait se débrouiller parce que nous étions seuls.» L'intervention sur les équipements ou au niveau du contrôle de qualité sont depuis bien avant PRODEMP une réalité difficilement contournable de l'exercice du travail en dehors des horaires réguliers.
- Les salariés d'ateliers technologiquement très sophistiqués énoncent un commentaire similaire car, signalant qu'ils travaillent sous ce modèle depuis le démarrage de l'atelier, PRODEMP n'a fait que «nommer» des pratiques déjà existantes.
- Pour un autre opérateur, PRODEMP ne constitue pas un changement majeur, car cette forme d'organisation prévalait déjà à l'Annexe[29] où il travaillait précédemment, le directeur de cette ligne de production ayant de son propre chef introduit des pratiques d'enrichissement du travail.
- Des apprentissages étaient réalisés dans le passé par des opérateurs «curieux», désireux d'améliorer leur capacité d'intervention sur le procédé ou l'équipement auprès de techniciens eux-mêmes disposés à les informer. Ce type de formation et d'enrichissement du travail non officiels, infraorganisationnels en quelque sorte, sont vus par un interviewé comme la forme originelle ou initiale de PRODEMP[30], lorsque PRODEMP n'existait pas encore et n'avait pas de nom.

29 L'Annexe était un établissement relevant administrativement de IIES situé à une centaine de kilomètres. On y faisait du test et des produits comme des rubans d'ordinateurs, des câbles, etc.

30 «Indirectement on faisait du PRODEMP sans le savoir parce qu'on avait des opérateurs dont un en particulier qui était P1 ou P2 qui avait un BEP d'électromécanicien à cette époque et qui s'intéressait, qui aimait toujours savoir quand il faisait quelque chose pourquoi il le faisait. Donc cette personne dès le début a commencé à faire du PRODEMP sans qu'il y ait une version officielle de PRODEMP. Et aussi bien moi que la personne qui était restée dans le service

Pour ces opérateurs, PRODEMP ne représente pas une véritable innovation; ils y voient plutôt l'institutionnalisation d'un mode de travail qui était déjà en œuvre dans l'organisation effective des ateliers. Leur jugement superpose deux réalités distinctes : les prescriptions organisationnelles et la réalité concrète de l'atelier. Il s'ensuit que les quatre situations qui offrent une certaine ressemblance avec PRODEMP sont vécues à posteriori comme des figures initiales de PRODEMP.

Les opérateurs suggèrent aussi une analyse des conditions de développement du programme et des contraintes qui limitent sa diffusion. Parmi celles-ci, l'implication des individus revient fréquemment dans leur discours. Pour qu'un tel programme perdure et pour s'assurer du bon fonctionnement d'un atelier PRODEMP, les opérateurs doivent faire preuve d'une forte motivation, d'un grand intérêt au travail, d'un sens aigu des responsabilités, de curiosité et de capacité à travailler en équipe. Cette incidence des attitudes individuelles sur les résultats du programme est invoquée par les opérateurs pour expliquer tant le «succès» du programme dans certains ateliers que sa réussite moindre ailleurs. Et parce que PRODEMP est associé à la vitalité de l'établissement à long terme et donc aux emplois qu'il représente, cette «implication» et cette motivation des salariés revêtent aussi un net caractère prescriptif. L'attitude des techniciens est aussi jugée importante : plusieurs opérateurs stigmatisent la réticence de certains d'entre eux à divulguer leurs savoirs. Cette résistance au transfert de connaissances se serait toutefois estompée quand ces mêmes techniciens ont vu s'enrichir leur propre travail. D'autres critiquent la «monopolisation» des savoirs ou des tâches PRODEMP par des opérateurs qui désirent quitter la production ou qui font de la rétention d'informations (et qui ne jouent alors pas leur rôle de «démultiplicateur»[31]). «À 240 points, les gens ne veulent plus faire que du PRODEMP mais ce n'est pas aux autres de faire leur production» (O2). Pour eux, PRODEMP doit permettre la progression de tous, non pas seulement celle de quelques «privilégiés». Cette argumentation

indirect, donc au niveau AT1 et maintenance, on lui donnait de l'information.» (O6)

31 La «démultiplication» est l'une des tâches des opérateurs de niveau N2 et plus. Il s'agit de transmettre, de façon informelle et au jour le jour, leurs savoirs aux collègues de niveau inférieur.

insiste fortement sur l'importance de la coopération entre salariés qui doit primer sur leurs ambitions individuelles[32].

Trois problèmes sont souvent évoqués. Plusieurs opérateurs posent la question de la progression de carrière et des promotions. Ils se demandent si la formule de PRODEMP ne freinera pas les progressions de carrière pour l'une ou l'autre des raisons suivantes : 1) les responsables d'atelier ne voudraient pas voir partir les personnes qui ont été les plus formées et qui connaissent mieux le travail ou; 2) la correspondance qui doit être maintenue entre les classifications et les niveaux PRODEMP va empêcher un individu de progresser entre les niveaux, et ce même s'il maîtrise parfaitement les tâches du niveau supérieur. L'enjeu réside dans la relation entre le titre et le poste, entre une logique du classement hiérarchique formel et une logique de la compétence[33]. L'influence des conditions et des pressions économiques est aussi évoquée. Ces conditions exerceraient une influence négative sur le développement de PRODEMP, car les pressions pour accroître la production (en d'autres mots, faire plus de «tranches») et la réduction des effectifs[34] limiteraient le temps disponible pour effectuer des tâches associées à la maintenance et au génie manufacturier. Finalement, plusieurs signalent que les caractéristiques de certains équipements limitent la possibilité de réaliser du travail PRODEMP. Il en serait ainsi d'équipements peu automatisés qu'il faut charger manuellement pour des petites quantités et des temps de cycle courts, ou de certains équipements «trop» fiables, qui ne se dérèglent ou ne tombent en panne que très rarement.

---

32 Soulignons que cette lecture égalitariste du projet est le fait des deux opérateurs qui se sont déclarés membres actifs de syndicats.

33 Cette logique de la compétence s'exprime par une critique du fonctionnement par classification et nomenclatures. Ainsi, un opérateur classé N3 ne regarde pas le niveau PRODEMP d'un individu pour l'autoriser à réaliser certaines tâches. «Je ne regarde pas si elle est N1 ou N2. Si elle veut apprendre, je lui donne l'autorisation.» Ailleurs, on juge inutiles les nomenclatures. Ainsi, on a mis en œuvre dans un atelier un système informel de parrainage collectif afin de procurer une autonomie minimale aux opérateurs temporaires.

34 Le gel de l'embauche d'opérateurs conjugué à l'ouverture d'une nouvelle ligne de production ont créé des pressions sur les effectifs de plusieurs secteurs.

Quel rapport ces opérateurs entretiennent-ils avec la formation? Quels liens font-ils entre la formation et PRODEMP? Qu'est-ce qui compte et qu'est-ce qui ne compte pas? À l'exception de trois personnes qui ont une scolarité supérieure au baccalauréat, tous ont suivi des cours en formation professionnelle. Ils ont aussi suivi la formation au métier. Alors que dans la version officielle de PRODEMP, les deux volets de la formation (formation académique et formation au métier) constituent un tout, les opérateurs attribuent aux deux cursus deux fonctionnalités distinctes. La formation professionnelle ou académique est une formation générale qui, pour plusieurs, ne se distingue de la formation scolaire que par l'absence de diplôme reconnu par l'État, et qui ne sert essentiellement qu'aux promotions. Pour quelques-uns cependant, elle est plus que cela : c'est une «remise à niveau» qui permet d'atteindre un certain niveau intellectuel ou qui permet de rattraper une scolarité initiale abandonnée. Elle est, dans l'ensemble, jugée sans relation directe avec le travail[35]. Pour un opérateur, PRODEMP accentue le rôle de la formation académique dans le classement des individus et, à ce titre, il la sert en ouvrant des débouchés professionnels qui correspondent aux différents paliers du cursus de formation. Les cours qui portent sur la communication, sur le procédé et sur la situation économique de l'entreprise sont jugés davantage en lien avec le travail, car l'on y explique l'ensemble du cycle de fabrication et l'on y diffuse des informations sur l'économie industrielle du secteur et de l'entreprise. Ces informations fournissent une vision d'ensemble du procédé et de la situation économique de l'entreprise. Cependant, la formation PRODEMP «qui compte» est la formation «au métier» dispensée par les services de support. Elle sert au travail, permet de se débrouiller, de mieux connaître son secteur. Pour ces raisons, elle est généralement plus motivante. Si la formation de type académique est parfois perçue comme un mal nécessaire (à la progression), la formation technique est, manifestement, très appréciée des opérateurs.

35 Quelques opérateurs soulignent que certains cours se rapprochent davantage du travail. Manifestement ce rapprochement dépend de l'atelier où ils travaillent car le cours qui est jugé utile varie d'un atelier à l'autre (ex. cours de chimie pour les ateliers de photolithographie).

3.2 La participation obligée

Cette catégorie regroupe tous les salariés qui, même s'ils participent à PRODEMP (certains sont classés N2 ou N3), manifeste une attitude négative ou critique à l'égard du projet. Avec neuf répondants, c'est en nombre la seconde de nos catégories. Leur participation au programme paraît «obligée» dans la mesure où elle semble être davantage une soumission de mauvaise grâce à une prescription hiérarchique et organisationnelle qu'une réelle adhésion. En d'autres mots, il s'agit d'une adhésion de forme, non convaincue. Les arguments invoqués pour expliquer le refus de s'impliquer «subjectivement» dans ce projet sont de deux ordres : le projet professionnel et les conditions de réalisation du programme.

L'opposition principale au programme réside dans l'absence de concordance entre les projets individuels et les objectifs du programme. En effet, tous ces salariés ressentent PRODEMP comme un frein à leur progression professionnelle : la majorité (7 sur 9) espère quitter un jour les ateliers de production pour les supports. Leurs projets professionnels sont identiques : il s'agit de se hisser, par les cours professionnels (si nécessaire) et leur implication dans le travail, hors de la production vers un poste exclusivement technique dans les services de maintenance ou de génie manufacturier. Ils désirent ne plus devoir faire de tâches de production, lesquelles sont considérées comme répétitives, routinières et dévalorisantes[36]. Les tâches à haute maîtrise technique sont ce qui motivent et intéressent ces opérateurs.

Un des individus rencontrés avait déjà atteint le service de maintenance lorsque PRODEMP fut mis en place. Il perçoit son retour en production comme un recul et se sent maintenant bloqué professionnellement. Il affirme que ses tâches PRODEMP actuelles ne sont pas plus complexes que celles qu'il réalisait auparavant comme technicien et que, de plus, «maintenant, c'est du travail de production 75 % du temps»

36 «Mettre des tranches dans un équipement ou dans de l'acide et attendre que ça se passe, en sachant qu'on est technicien et qu'on est venu ici pour faire un travail scientifique et qu'on en fait peut-être 2 heures par jour, sur 7 heures, c'est frustrant...»(O7).

(O8). Il vit une période de flou. Son projet professionnel initial, réduit à néant, n'a pas encore fait l'objet d'une reformulation. Ceci s'est aussi traduit, au moment de l'entrevue, par une attitude de désengagement par rapport à son travail (il fait ce qu'on lui demande, sans plus) et par une implication plus grande dans sa vie sociale et familiale. Pour d'autres opérateurs, PRODEMP constitue un frein dans une trajectoire qui les mènera à l'extérieur de la production. L'un s'attendait à passer technicien lors de l'instauration de PRODEMP. D'autres prétendent ne plus pouvoir évoluer dans la maîtrise de la technique du fait qu'ils doivent accorder trop d'attention à la fabrication des tranches. Des stratégies alternatives sont développées sur le plan de la formation (un individu s'est inscrit à des activités de formation par correspondance, sans recours aux ressources de l'entreprise), ou de la distribution effective des tâches entre salariés. Par exemple, un «leader technique»[37] d'un atelier avancé dans l'implantation du programme, s'investit de façon importante dans le travail d'analyse et d'entretien, ce qui est perçu par ses collègues comme une stratégie de monopolisation des tâches «intéressantes». Cette situation ne serait d'ailleurs pas isolée. Cette même attitude anime un technicien de niveau N3 qui exprime une forte opposition à PRODEMP. Il a accepté ce poste, car il ne comporte que des tâches d'entretien. Il aurait, dit-il, refusé tout poste ayant des tâches de production[38]. Il attribue aux opérateurs une identité sociale péjorative et il considère ces gens comme peu intéressés à diversifier leur travail, peu motivés a améliorer leur productivité et très peu compétents[39].

La critique de PRODEMP porte aussi sur les conditions de réalisation du projet. À ce titre, on souligne, le plus souvent sur le ton de la désillusion, que ce projet ne change aucunement le mode d'exercice du

37 Un leader technique est une personne chargée de la bonne marche de l'atelier, tant sur le plan technique que relationnel. Ce n'est pas une position hiérarchique mais un rôle que le contremaître attribue à l'opérateur normalement le plus qualifié de l'équipe.

38 Son opposition à PRODEMP est tellement importante que nous avions d'abord classé ce technicien dans la catégorie «refus».

39 Notons que si les opérateurs qui adhèrent au programme formulent une «identité idéale» de l'opérateur qui contribue au développement de ce nouveau mode de travail, les opposants au projet construisent quant à eux une identité typique des opérateurs qui ne peuvent progresser.

travail. Pour l'un, si des responsabilités sont nominalement ajoutées, ça ne change pas le contenu effectif des postes. Pour l'autre, détenteur d'un haut diplôme, les conditions de travail de fin de semaine et les pressions exercées pour accroître la production (qui y sont plus importantes qu'en semaine) font que l'on ne travaille pas sous un mode PRODEMP. Est aussi critiqué le mode d'attribution des opportunités de progression dans PRODEMP qui se réaliserait souvent en fonction de l'ancienneté plutôt qu'au mérite. L'application, jugée faussée, des principes de progression professionnelle conduit certains à manifester un profond scepticisme à l'égard de PRODEMP.

Sur le plan du rapport à la formation, les opérateurs «critiques» ne se distinguent pas des adhérents. En effet, plusieurs sont inscrits à la formation promotionnelle et ont suivi un cheminement éducatif analogue; certains avec succès, d'autres avec plus de difficultés. Fait à noter, un seul opérateur «critique» a indiqué qu'il avait diminué son effort de formation depuis qu'il ressent un blocage professionnel. Pour la majorité d'entre eux, la formation «qui compte» est la formation pratique, c'est-à-dire la formation au métier réalisée dans le cadre de PRODEMP et l'auto-formation que chacun se donne dans le cadre de son travail.

Cette deuxième catégorie d'opérateurs[40] se distingue des adhérents, car ils ressentent l'implantation du programme comme un frein à un projet professionnel qui devait les conduire hors de la production. Contrairement aux adhérents, les opérateurs critiques ne voient pas ou ne voient plus dans PRODEMP une occasion stratégique de progression. Aucun lien n'est construit entre les différents volets du programme et leur projet personnel. Pour eux, la réduction du nombre de postes de technicien dans les services support et la combinaison en un même «métier» de la fabrication et de l'entretien retardent leur progression ou, pis, bloquent la voie de promotion valorisée. Ce rejet du volet «politique d'emploi» du programme est d'autant plus important que le juge-

40 Sur le plan des caractéristiques sociales, nous retrouvons des hommes et des femmes. L'opérateur le plus jeune a 25 ans; le plus âgé, 44 ans. Certains ont un BEP (Brevet d'études professionnelles); d'autres, un BTS. Les différents échelons de la classification PRODEMP sont représentés. Il n'y a donc pas de caractéristiques communes.

ment sur les changements apportés par PRODEMP au mode d'exercice du travail est tout aussi dur. Le degré de développement du programme dans les ateliers est probablement un facteur de désenchantement qui conduit à une inscription formelle dans le programme et une absence d'adhésion au programme.

3.3 L'exclusion organisationnelle

PRODEMP est soumis à une politique globale de l'entreprise qui consiste à distinguer les salariés sous contrat à durée déterminée du personnel régulier. Seule cette dernière catégorie de personnel a accès à la formation dispensée par l'entreprise et à PRODEMP parce que, nous dit un responsable, «on n'investit pas sur quelqu'un qu'on ne gardera pas». Les temporaires sont donc officiellement exclus de la formation et de PRODEMP. Toutefois, des entretiens réalisés auprès de trois employés temporaires nous indiquent qu'un employé temporaire peut très bien «faire du PRODEMP», mais de façon cachée, non prévue par les repères institutionnels. De plus, il existerait en parallèle à cette exclusion statutaire, une autre forme plus subtile, l'exclusion de fait. Un entretien avec un travailleur plus âgé, peu qualifié et peu diplômé, qui a formellement accès à PRODEMP laisse croire à l'existence d'un tel mode d'exclusion.

Les trois employés temporaires rencontrés sont dans la vingtaine et ont une scolarité de niveau BAC ou plus. Bien qu'ils soient formellement exclus de la classification PRODEMP, ils connaissent le projet et se montrent intéressés[41]. Ils partagent globalement une même attitude positive face à leur travail. Les trois opérateurs temporaires ont le même projet professionnel : devenir membres du personnel régulier de l'établissement. Ce changement de statut constitue le point de passage obligé qui doit être franchi avant de formuler tout projet à plus long terme.

---

41 «R : Des tâches PRODEMP, non : je ne suis pas éduquée pour ça. Je demande mais on ne me montre pas toujours. Si je ne suis pas titularisée, ça ne servira pas à grand-chose pour eux de m'apprendre des tâches PRODEMP, c'est une perte de temps, et pour moi, c'est la production qui doit (primer), c'est tout...
Q : Ça vous intéresserait beaucoup que PRODEMP soit étendu aux temporaires?
R : Ah oui, tout le monde n'a pas envie de rester dans un même stade à envoyer des rondelles; tout le monde a envie d'avoir certaines tâches à côté, d'être capable de faire marcher son outil.» (O3).

Les tâches des salariés temporaires sont strictement dirigées vers la production. Toutefois, ne serait-ce que pour briser la routine[42], les trois opérateurs rencontrés cherchent à élargir leurs connaissances et à intervenir sur la qualité du procédé et sur les équipements. Pour ce faire, ils s'appuient sur des modalités informelles de formation, qui reposent sur le désir de l'opérateur «d'apprendre» et sur une relation «de qualité» avec les collègues susceptibles de leur fournir ces savoirs. Une certaine participation «de fait» à PRODEMP est donc possible. L'un d'eux nous apprend même que tous les salariés PRODEMP de haut niveau de son atelier ayant été transférés sur d'autres «lignes», le poste de leader technique, laissé vacant, est maintenant «dans les faits» occupé par lui. Il est, dans son équipe, la personne référence, soit celui à qui chacun s'adresse en cas de problème. «C'est devenu instantané, nous a-t-il dit, quand un équipement tombe en panne, on vient me chercher [...] C'est une image que je me suis faite et, quand il y a un problème, les gens viennent me chercher.» (O4) En d'autres mots, les conditions spécifiques d'exercice du travail et les effets conjoncturels de l'existence d'un marché interne dans son atelier le conduisent à jouer un rôle auquel, formellement, il n'a pas accès.

À coté d'opérateurs formellement exclus mais qui, dans la pratique effective du travail, développent des attitudes et des comportements qui s'inscrivent dans la logique de PRODEMP, il existe aussi des exclusions de fait. Formellement, ces opérateurs peuvent participer au programme, ils seraient éventuellement intéressés par une progression professionnelle. Mais en même temps, ils n'y sont pas engagés. Nous avons rencontré un opérateur dans cette situation. Travailleur immigré dans la cinquantaine, sans diplôme et salarié du bâtiment reconverti depuis plusieurs années à IIES, il trouve son travail «lassant» et «répétitif» et il ne veut pas «rester seul dans son coin» pour cause d'incompétence. Cependant, il ne croit pas être en mesure de réussir la formation académique et se croit appelé à stagner au niveau où il se trouve jusqu'à la

42 «...Et puis ça change un peu du travail de tous les jours; moi quand je fais de la maintenance, j'ai l'impression de ne pas faire la même chose. [...] Dès le début, je me suis intéressé. Même si PRODEMP n'existait pas à l'heure actuelle, je ferais quand même ce que je fais. [...] Je pense que, même si on me l'interdisait, je pousserais le vice à le faire quand même...» (O4)

retraite. Il ne reçoit de la part de ses supérieurs hiérarchiques ni invitation à participer à une forme d'enrichissement de son travail, ni messages susceptibles de modifier son autoévaluation. Son exclusion n'aurait jamais été explicitement décidée, mais elle est là dans toute sa réalité. Connaissant la lassitude au travail et attendant la retraite, il trouve pourtant une motivation dans ce travail, celle de lui offrir un revenu suffisant pour donner forme à son espoir de procurer une bonne éducation à ses deux enfants et leur éviter ainsi l'existence laborieuse qui a été la sienne.

3.4 Le refus

Les deux opérateurs classés dans cette catégorie se distinguent par une opposition à PRODEMP ouvertement exprimée devant leurs supérieurs. En désaccord avec PRODEMP, ils ont refusé de s'inscrire dans le programme lorsque leur responsable hiérarchique les a invités à le faire. Qu'est-ce qui pousse des salariés, qui occupent de surcroît des postes peu élevés, à aller à l'encontre du discours hiérarchique et à dire «non» à un programme de l'importance de PRODEMP?

Dans le premier cas, celui d'une opératrice, mère de famille qui a plus de cinquante ans, réengagée plusieurs années après sa démission[43], le travail de développement des tranches et de leur contrôle au microscope (contrôle visuel de la qualité) est suffisamment «compliqué» et «source de stress» pour ne pas «en plus» devoir rajouter des tâches qui, dans sa vision des choses, relèvent des services de support qui ont, «eux», les gens «compétents» pour les réaliser.

«Donc, en ce qui concerne PRODEMP, je n'ai pas suivi les cours; j'ai été sollicitée, il y a près de deux ans, pour suivre ces cours PRODEMP. Moi, je ne sais pas parce que, en tant que femme, je me suis dit : PRODEMP, non ça ne m'intéresse pas particulièrement.» PRODEMP, c'est quoi? PRODEMP, c'est acquérir une certaine compétence dans la technique en quelque sorte. Moi, je pense que c'est au poste de travail que l'on doit pouvoir le mieux acquérir ses connaissances. C'est la raison pour laquelle, moi, je me dis : «Non je ne peux pas suivre PRODEMP.» [...] vous savez ce sont quand même des gens compétents [les gens de

43 Elle avait démissionné afin d'aider son mari qui démarrait une petite entreprise.

maintenance,]... tout dépend s'ils ont les pièces pour pouvoir remplacer, mais ils ont tous les appareils nécessaires, enfin... je ne sais pas moi, chacun son travail!...» (O5)

Son argument repose sur une division entre deux métiers bien distincts qu'on ne peut, contrairement aux postulats de PRODEMP, faire même en partie se superposer. Son refus s'appuie donc sur une vision traditionnelle, conservée chez elle intacte, de la division du travail. L'évaluation que cette opératrice porte sur les résultats de PRODEMP ne fait que confirmer sa prise de position initiale, un peu à la manière des prophéties autorévélatrices (self-fulfilling prophecy). Ainsi, selon elle, on perd du temps à attendre qu'un salarié effectue les réparations, alors qu'autrefois, ce n'était pas le cas[44]; elle insiste sur le coût élevé des départs de personnel en formation; il y aurait perte de compétences avec les mouvements de personnel (plusieurs opérateurs qui ont fait PRODEMP ont été relogés dans d'autres ateliers), et la qualité de vie au sein des ateliers serait dégradée du fait que «chacun pense davantage à soi alors qu'avant, la solidarité était plus grande.» (O5)

Le second opérateur est le plus âgé des salariés rencontrés; il occupe un échelon assez élevé. Transféré de l'Annexe à IIES, parce qu'il n'a pour ainsi dire aucune notion d'électronique ou d'informatique, il arrive devant un procédé auquel il ne comprend rien. En poste depuis un an, il se tient et est tenu à l'écart par les autres. Lui qui occupait le poste de «chef de ligne», il ne fait que les tâches les plus ingrates, celles dont ne veulent plus ses collègues d'atelier. Son discours manifeste à la fois une situation d'auto-exclusion et de marginalisation «objective». C'est un regard sévère qu'il jette sur la nouvelle morale «participative» et «permissive» du travail. Sa critique porte moins sur la nouvelle division du travail, comme chez l'opératrice précédente, que sur les nouvelles idées managériales d'«autonomie» des salariés et de gestion «participative» (plutôt que hiérarchique) du travail. Il croit qu'une telle politique ne peut être qu'improductive et dommageable pour l'entreprise. Il a

44 Cette affirmation cherche à neutraliser l'un des arguments les plus courants en faveur de PRODEMP, soit les temps d'attente que les opérateurs s'épargnent aujourd'hui en procédant eux-mêmes aux réparations plutôt que d'attendre qu'un technicien vienne les dépanner.

refusé de participer à la formation que lui proposait son manager. Les cours académiques ne l'intéressent pas et, globalement, il semble se sentir trop vieux et trop ignorant du procédé pour suivre avec un profit minimal la formation au métier. Cet opérateur vit manifestement une période d'interrogation quant à son avenir professionnel.

La formation ne tient pas un rôle important dans la vie professionnelle de ces deux opérateurs. Ils considèrent que la seule véritable formation est celle qui est acquise de façon pratique au poste de travail.

CONCLUSION

L'institutionnalisation des nouveaux modèles d'entreprise confronte leurs promoteurs à de nombreux enjeux. Projet global, la nouvelle entreprise s'attaque tant aux stratégies socioéconomiques de l'organisation qu'aux processus de mobilisation au travail. Ces modèles sont souvent présentés comme une nécessité pour les entreprises individuelles en vue du maintien de leur position concurrentielle dans le contexte économique actuel. Bien qu'il s'inspire d'entreprises élevées au rang de «réussites», le succès économique de ces modèles relève toujours, pour une grande part, du pari ou du défi. L'incertitude n'est d'ailleurs pas qu'économique. Les promoteurs de ces modèles proposent de nouvelles modalités d'insertion des salariés qui reposent largement sur leur adhésion et leur implication, ce qui n'est pas nécessairement gagné. D'où l'intérêt d'examiner le point de vue des salariés qui vivent ces transformations industrielles. Notre analyse permet de souligner que les salariés peuvent être nombreux à adhérer à ces projets (détail important si l'on s'en fie au discours consensualiste actuel). Notre analyse permet aussi de mettre en évidence la distance entre la rationalité formelle inscrite dans ces projets et la rationalité, plurielle, des opérateurs concernés.

Cette distance se manifeste d'abord sur l'évaluation du caractère novateur de ces réorganisations. En effet, de nombreux salariés d'IIES jugent que le programme proposé ne représente pas vraiment un changement réel; ils le perçoivent plutôt comme l'institutionnalisation de pratiques effectives dans le travail. Ce point de vue repose implicitement moins sur une perception du travail prescrit que sur la représentation du travail effectif.

Cette distance est aussi manifeste en ce qui a trait à l'adhésion. Bien sûr, le programme rejoint une majorité de salariés qui expriment une attitude globalement positive. Dans l'ensemble, seulement deux personnes sur trente-quatre ont clairement refusé d'y participer. Même des opérateurs formellement exclus du programme expriment un intérêt en faveur de cette formule. Les opérateurs y seraient en quelque sorte gagnés d'avance. Toutefois, l'analyse plus systématique des représentations des opérateurs permet de moduler cette première impression et de souligner la fragilité de l'adhésion à un programme tel que PRODEMP. Celle-ci se réalise d'abord sur la base d'une évaluation des nouvelles modalités du travail. Mais les critères de cette évaluation ne sont pas univoques. Nous pouvons parler de deux modes d'adhésion selon l'articulation construite entre la représentation du travail et le projet professionnel de chacun. Dans le premier sous-groupe, l'institutionnalisation du programme canalise un désir de progression et ouvre des perspectives de carrière. Les objectifs du programme sont en quelque sorte traduits en projet individuel; «ce n'est plus le projet de l'entreprise, c'est mon projet.» Il existe alors une forte correspondance entre le programme et le projet individuel, et on attribue au travail de production une connotation positive; le travail est un espace à investir, ce que permet l'enrichissement des tâches proposé. Il n'y a plus de rupture entre le travail de production et les activités de soutien (maintenance et génie manufacturier). On reprend le discours officiel sur la recomposition du travail et sur la professionnalité des opérateurs. Ainsi, progresser en production, progresser dans l'apprentissage des techniques et progresser dans la hiérarchie PRODEMP constituent un tout indissocié. Le projet individuel se calque sur le projet industriel de telle sorte que l'identité professionnelle dégagée des représentations de ces opérateurs est fortement centrée sur l'entreprise.

L'adhésion de plusieurs opérateurs au programme apparaît par contre paradoxale. En effet, il y a accord avec la réorganisation du travail proposée par le programme, mais cet accord trouve son origine dans le fait que PRODEMP leur permet de diminuer l'importance du travail de production, voire de ne plus en faire. Cette adhésion ne repose donc pas sur la (re)valorisation du travail de production, la majorité espérant plutôt en sortir. L'adhésion se réalise moins parce qu'il y a

enrichissement des tâches de l'opérateur que parce qu'il y a possibilité d'éloignement du travail de production (diminution ou élimination du temps consacré à la production). Le programme sert la progression de ces opérateurs qui n'en reprennent pas les objectifs mais l'utilisent à des fins personnelles. Une articulation est bien construite entre le programme formel et le projet individuel (le premier servant le second), mais il n'y a pas de correspondance entre les objectifs du premier et les projets individuels.

Cette adhésion n'est pas que paradoxale; elle est aussi conditionnelle. En effet, la majorité de ces salariés participe formellement au projet (l'inscription dans la classification PRODEMP sanctionne cette participation). Théoriquement, ils travaillent sous un mode PRODEMP. Toutefois, ils ne sont pas ou plus «gagnés à la cause», car celle-ci apparaît comme un blocage à leur projet individuel, qui consiste à fuir le travail de production. Leur désaccord vient d'une progression ressentie comme trop lente ou insuffisante, ils se sentent bloqués ou freinés dans leur progression et leurs aspirations professionnelles. D'autres expriment une désillusion; ils ont joué le jeu mais les attentes ne se sont pas concrétisées, le travail ne s'est pas amélioré, ou alors la progression professionnelle s'est transformée en stagnation ou même, dans un cas, en régression.

La valorisation du travail de production qui est l'une des pièces maîtresses des réorganisations en cours n'est pas en soi une assise pour rendre compte de l'adhésion des salariés. Plusieurs adhèrent non pas parce qu'ils veulent un enrichissement du travail de production, mais parce qu'un tel programme leur permet, croient-ils, d'actualiser leur propre projet de mobilité professionnelle hors de la production. L'examen des trajectoires d'opérateurs qui participent de façon obligatoire, à corps défendant presque, à PRODEMP tend à faire penser que l'adhésion paradoxale ou conditionnelle peut facilement se transformer en «désillusion» si le rythme de leur progression professionnelle décroît.

Plusieurs signalent enfin que la pression pour un accroissement de la production réduit le temps disponible pour des activités PRODEMP, que les stratégies de gestion du personnel de certains responsables hié-

rarchiques limitent la progression professionnelle, que certains équipements se prêtent moins au développement du programme que d'autres. En d'autres mots, est signalé un ensemble de facteurs qui agissent comme des contraintes ou des interférence techniques ou organisationnelles au développement du programme. Nous pouvons nous demander jusqu'à quel point ces interférences peuvent faire basculer l'adhésion en une opposition à la suite de la modification du cours des trajectoires individuelles.

Un deuxième aspect est aussi documenté par notre analyse : l'exclusion. Bien que globalement, le nombre de personnes exclues du programme soit faible, nous en avons noté trois formes. La première est institutionnelle, car elle renvoie directement aux politiques d'emploi des entreprises et plus globalement à la question de la segmentation du marché du travail. Dans notre cas, les opérateurs temporaires vivent dans cette situation d'incertitude et d'exclusion. Leur projet professionnel est tourné vers l'intégration permanente dans l'établissement, considérée comme l'étape préalable et obligatoire à l'élaboration d'un projet à long terme. À coté des formes institutionnelles, il existe aussi une exclusion de fait qui se réalise dans l'atelier. L'absence d'invitation à participer à la réorganisation du travail et un sentiment de marginalisation produit par l'intériorisation d'une incompétence relative et par la perception d'un certain déclassement professionnel se combinent pour exclure ces salariés. Cette forme d'exclusion ressemble donc beaucoup, en ce qui concerne l'expérience vécue par le salarié (intériorisation de la compétence insuffisante et du déclassement), à la situation des opérateurs qui ont refusé de participer à PRODEMP, qui vivent une «auto-exclusion». Dans cette troisième forme, l'individu se bloque lui-même professionnellement en déclinant les offres de ses responsables hiérarchiques au sujet de PRODEMP. La justification du refus s'appuie sur les objectifs mêmes de la réorganisation, soit la plus grande fonctionnalité du travail (au contraire de ce que l'on prétend, «ça prend plus de temps qu'avant») ou sur la critique des méthodes de management «permissives» (qui nuisent à l'efficacité). Ces deux opérateurs, parmi les plus âgés du groupe d'interviewés, donnent une image professionnelle plutôt négative d'eux-mêmes et se décrivent en insistant sur leur compétence jugée insuffisante. Cette incompétence relative est construite par rapport

à la professionnalité des techniciens. Elle met en opposition le travail d'exécutant et celui de technicien en indiquant que le passage du premier au second est dans les faits impossible. Elle est aussi décrite par l'absence de maîtrise d'un poste occupé à la suite d'un recul professionnel et par le refus des membres de l'équipe à transmettre leur savoir.

La distance entre rationalités s'exprime aussi autour des représentations de la compétence et donc des rapports entre formation et travail. Les promoteurs des nouveaux modèles d'entreprise insistent sur le rôle central des compétences comme critère de gestion du personnel; elles devraient prendre le pas sur l'ancienneté et sur la gestion par les classifications. De plus, la compétence est construite tout autant sur la formation générale que sur la formation pratique que l'on a formalisée et systématisée selon les espaces de travail et les nouvelles classifications.

Cet enjeu de la compétence est présent dans le discours de nombreux opérateurs. Pour certains, cette question est soulevée à propos de la répartition des individus entre les différents niveaux PRODEMP, alors que l'on critique le classement fondé sur d'autres critères que la «capacité à tenir le poste». D'autres critiquent les stratégies de «monopolisation» des savoirs et du travail de maintenance mises en œuvre par certains leaders techniques. D'ailleurs, plusieurs considèrent les relations de coopération au sein de l'atelier (et entre l'atelier et les services de support) comme une condition essentielle de réussite du programme. Cette coopération est considérée comme le mode par excellence d'acquisition des compétences. Mais elle est aussi plus que cela, car il s'agit d'un trait identitaire par lequel on décrit le «futur opérateur», celui que ses qualités (motivation, intérêt et capacité de travailler collectivement) poussent à la coopération.

La gestion du travail et des carrières par la compétence se diffuse parmi les salariés comme mode légitime de leur mobilisation et de leur insertion. Cependant, les compétences prescrites par eux diffèrent souvent par leur contenu de celles inscrites dans les objectifs formels du programme.

L'articulation «vertueuse» proposée dans le programme entre savoirs généraux, savoirs spécialisés et savoirs pratiques ne transparaît

que chez quelques salariés (trois adhérents) pour qui la formation promotionnelle et la formation aux métiers prennent conjointement sens par rapport au programme et à l'exercice du travail. Ce point de vue est le fait des salariés qui ont une scolarité relativement élevée (par exemple BTS) ou qui ont rapidement progressé dans la formation professionnelle. À l'opposé, quelques personnes sont fortement attachées à la formation sur le tas comme seule activité réellement valable. La compétence est alors identifiée aux connaissances pratiques acquises par l'expérience du travail. Il s'agit des salariés en situation d'auto-exclusion ou en situation d'exclusion de fait, dont la scolarité initiale, fort ancienne, est faible et dont l'implication en formation continue est réduite ou marquée par l'échec. Ces opérateurs expriment aussi dans leurs représentations la plus forte distance entre la figure de l'ouvrier de production (ou d'exécution) et celle du technicien.

Enfin, pour la majorité des opérateurs, les différents types de formations, porteurs de logiques spécifiques, ont chacun leur raison d'être :

- la formation générale scientifique, souvent identifiée à la formation scolaire, sert aux promotions (mobilité et contre-mobilité), et est sans relation avec l'exercice du travail. La correspondance entre formation et emploi est donc ici plus forte que les équivalences construites entre la formation et le travail;
- la formation générale sur le procédé et l'économie est plus proche de la réalité du travailleur, car elle permet d'avoir une vue d'ensemble sur la technologie et sur l'économie du secteur (connaissance du contexte d'insertion); elle apparaît intéressante, car elle met en évidence les traits du contexte économique et organisationnel dans lequel le travail se déroule;
- la «vraie» formation PRODEMP est la formation au métier, celle qui consiste à s'approprier les savoir-faire de la maintenance et du génie manufacturier (connaissances pratiques et connaissances spécialisées). L'intérêt des cours de communication est aussi pratique, car les savoirs qui y sont diffusés sont utilisés dans les échanges au sein des ateliers. Ici, la correspondance entre la formation et l'exercice du travail prend le pas sur les liens entre formation et emploi.

Cette hiérarchisation des pratiques de formation, présente autant chez les «adhérents» au programme que chez les «participants obligés», est en même temps une hiérarchisation des savoirs selon laquelle, d'une part, la formation générale est associée à la progression professionnelle et au titre, tandis que, d'autre part, les connaissances contextuelles (qui font référence à l'organisation comme espace économique et comme espace productif) et les connaissances pratiques et spécialisées sont associées au poste et à l'exercice du travail.

En bref, l'institutionnalisation de nouvelles modalités d'insertion professionnelle associées aux nouveaux modèles d'entreprise constitue toujours un pari. En effet, la triple distance – sur la portée de ces projets, sur l'ampleur et le sens de l'adhésion et sur les rapports formation/travail – dégagée entre les rationalités inscrites dans les projets industriels et celles construites par les salariés dans leur évaluation de ces changements et dans la poursuite de projets personnels souligne l'avenir toujours incertain des projets industriels en cours. À cet effet, nous pouvons nous demander si la gestion de ces projets prend en compte ces distances et si cette prise en compte influence non seulement le rythme d'implantation mais aussi le contenu des projets industriels. En d'autres mots, nous pouvons nous demander en quoi la «nouvelle entreprise» est aussi construite par les dynamiques locales.

RÉFÉRENCES

ADLER, P.S. (1987).
Automation et qualifications, nouvelles orientations. *Sociologie du travail*, 289-304.

BÉLANGER, P.R. et LÉVESQUE, B. (1992).
Labor-management relations in North America. Neo-liberalism or democracy. Cahiers du CRISES, Université du Québec à Montréal.

BOURDIEU, P. et BOLTANSKI, L. (1975).
Le titre et le poste, rapports entre le système de production et le système de reproduction. *Actes de la recherche en sciences sociales.*

BOWLES, S. et GINTIS, H. (1976).
Schooling in capitalist America. Londres : Routledge.

BROWN, P. et LAUDER, H. (1992).
Education, economy, and society : An introduction to a new agenda. *In* Brown, P. et Lauder, H. (éd.), *Education for economic survival : from fordism to post-fordism?* (p. 1-44). Londres : Routledge.

CALLON, M. (1986).
Éléments pour une sociologie de la traduction. *Année sociologique, XXVI*, 169-208.

DORAY, P. (1989).
Formation et mobilisation industrielle : le cas d'Aluminium Pechiney. Lille : Presses universitaires de Lille.

DUBAR, C. (1991).
La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles. Paris : Armand Colin.

DUBAR, C. *et al.* (1989).
Innovations de formation et transformations de la socialisation professionnelle par et dans l'entreprise. Lille : LASTREE, Université de Lille.

DUBAR, C. et ENGRAND, S. (1991).
Formation continue et dynamique des identités professionnelles. *Formation-emploi*, 87-100.

DUBAR, C. et ENGRAND, S. (1986).
La formation en entreprise comme processus de socialisation professionnelle : l'exemple de la production nucléaire à EDF. *Formation-emploi*, 37-47.

HICKOX, M. et MOORE, R. (1992).
Education and post-fordism : A new correspondance? *In* Brown, P. et Lauder, H. (éd.), *Education for economic survival : from fordism to post-fordism?* (p. 95-116). Londres : Routledge.

MAROY, C. (1989).
La construction sociale des offres de formation dans une institution de formation professionnelle. *Formation-emploi*, 46-62.

ROSOW, J. et ZAGER, R. (1988).
Training : The competitive edge. San Francisco : Jossey-Bass.

VELTZ, P. (1986).
Informatisation des industries manufacturières et intellectualisation de la production. *Sociologie du travail*, 5-22.193

HUITIÈME CHAPITRE

NOUVELLES EXPÉRIENCES SECTORIELLES DE FORMATION : UNE TENDANCE À L'INSTITUTIONNALISATION DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE AU QUÉBEC?

COLETTE BERNIER
Université Laval

INTRODUCTION

Nous examinons ici un certain nombre d'expériences récentes où les entreprises se sont associées aux établissements publics d'enseignement pour former leur main-d'œuvre; nous nous demandons si ces expériences ne témoignent pas d'un processus d'institutionnalisation du système de formation professionnelle, en cours présentement au Québec. En effet, depuis quelques années, on a assisté à la mise en place de diverses expériences de formation qui contrastent avec la situation passée où la formation de la main-d'œuvre était le fait des entreprises individuelles et prenait habituellement la forme d'un simple apprentissage sur le tas. D'une part, ces nouvelles expériences font appel à l'école publique pour concevoir et dispenser ces formations. D'autre part, elles se font à partir d'un regroupement d'entreprises, sur une base sectorielle ou multisectorielle et sont mises en place, le plus souvent, sur une base paritaire.

On peut penser que la multiplication de telles expériences ira dans le sens d'une valorisation de la formation professionnelle au Québec et de son institutionnalisation[1]. Ceci est d'autant plus plausible que ces innovations prennent place au moment où le gouvernement québécois vient

1 Sur la notion d'institutionnalisation et sur ses composantes, on peut consulter l'article de Campinos-Dubernet et Grando (1988) concernant l'analyse de trois modèles européens de formation professionnelle ouvrière. Les auteurs dégagent différents facteurs de cette institutionnalisation tels l'homogénéisation des conditions de la formation sous l'égide de l'État, l'existence de mécanismes où les partenaires sont associés à la définition des programmes, la reconnaissance officielle des acquis de formation et l'existence de mécanisme de contrôle des résultats des formations.

de mettre sur pied la «société de développement de la main-d'œuvre» dans une tentative de promouvoir le développement de la qualification et de la formation de la main-d'œuvre.

Nous analysons ces expériences de formation en nous demandant quels facteurs les ont déclenchées et quelles particularités nous permettent justement d'en parler comme d'innovations de formation. Nous conclurons en confrontant les caractéristiques de ces expériences au projet actuel du gouvernement sur la formation professionnelle pour voir dans quelle mesure ce projet pourrait favoriser ou au contraire freiner le processus d'institutionnalisation de la formation professionnelle qui se dégage de nos études de cas.

Avant de passer à l'analyse de ces cas, nous tentons d'abord de caractériser le système traditionnel de formation de la main-d'œuvre au Québec. Nous voyons ensuite les raisons qui poussent les entreprises, dans la période actuelle, à donner une plus grande importance à la formation de leur main-d'œuvre et surtout, celles qui les portent à s'associer à l'école publique pour mettre sur pied des formations de base plus larges que celles données antérieurement. Nous analysons ensuite quelque huit expériences sectorielles de formation effectuées, la plupart, sur une base paritaire et qui font appel à l'école publique pour concevoir ou dispenser ces formations.

1. LE MODÈLE DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE MIS EN CAUSE

1.1 Le modèle traditionnel : prédominance de la règle d'ancienneté et faible institutionnalisation de la formation professionnelle

Pour caractériser le modèle traditionnel de formation professionnelle au Québec[2], disons que la formation professionnelle est dévalorisée par rapport à la formation générale. Ceci, malgré la réforme de fond qui a eu lieu dans les années soixante-dix et qui visait un rapprochement des

2 L'analyse effectuée ici du modèle de formation professionnelle au Québec reprend les grandes lignes d'une analyse que nous avons faite précédemment pour une communication au colloque du département des relations industrielles de l'Université Laval «La formation professionnelle : perspectives internationales» (Bernier, Dussault, Simon, à paraître).

deux filières de formation par la création de collèges d'enseignement général et professionnel. On constate aussi une coupure profonde entre l'école et l'entreprise : d'une part, les contenus de la formation professionnelle à l'école sont le plus souvent élaborés sans véritable coopération entre les entreprises et le système d'enseignement; d'autre part, les entreprises font très peu appel à l'école pour la formation de leur personnel en emploi. Sur ce point, on note d'ailleurs que les entreprises québécoises ont très peu investi traditionnellement dans des formations organisées de type scolaire pour leur main-d'œuvre et se sont surtout limitées à des formules d'apprentissage sur le tas visant une adaptation rapide aux postes de travail (Québec, 1982). Au total, ces caractéristiques ont fait en sorte que la formation professionnelle est peu valorisée et peu institutionnalisée au Québec.

Ce qui a ainsi façonné notre système de formation professionnelle, c'est le régime de relations industrielles. Celui-ci, centré sur l'entreprise comme lieu d'accréditation syndicale et de négociation des conditions de travail, a été un frein à une institutionnalisation de la formation professionnelle au niveau national ou sectoriel, en encourageant des pratiques centrées sur les entreprises individuelles. De plus, un tel régime a restreint le domaine des négociations collectives aux conditions de travail et aux salaires, domaines proches de la vie des entreprises; les domaines plus larges, tels les politiques d'investissements industriels qui incluent les choix technologiques, ou encore ceux qui concernent l'emploi et la formation professionnelle, ont été délaissés.

Mais il faut voir aussi comment la logique des conventions collectives de travail en Amérique du Nord, basée sur la règle de l'ancienneté, a pu minimiser la question de la formation professionnelle au sein même des entreprises. La règle de l'ancienneté a commencé à prévaloir au moment de la dépression des années trente lorsque les syndicats ont cherché à imposer une certaine équité aux divers déplacements qui affectent les salariés (Piore et Sabel, 1984). Liée à une organisation taylorienne du travail aux postes hyperparcellisés, la règle de l'ancienneté en est venue à régir de façon quasi automatique le système des promotions. C'est que, dans un tel mode d'organisation du travail, l'application de la règle de l'ancienneté rend superflue la formation des personnes dans les ca-

tégories d'emplois peu qualifiés puisque les changements de postes se font entre postes tout aussi peu qualifiés les uns que les autres. Dans le meilleur des cas, une courte formation sur le tas est suffisante lors de promotions. Il faut ajouter que, dans notre régime, le passage d'une grande catégorie d'emploi à l'autre donne lieu, dans la majorité des cas, à une perte d'ancienneté (due au changement d'unité d'accréditation syndicale) et qu'en conséquence, la formation scolaire des personnes en emploi y est peu encouragée[3].

Resituée dans la logique d'ensemble du système, on comprend que la formation professionnelle continue ait été peu valorisée traditionnellement et qu'une formation sur le tas, en entreprise, visant une adaptation rapide aux postes de travail ait prévalu. On conçoit mieux aussi la coupure profonde qui existe entre le système de formation scolaire et la formation en entreprise. Cependant, si un tel modèle basé sur le principe de l'ancienneté a pu se perpétuer avec l'assentiment des syndicats, malgré toutes ses lacunes, c'est qu'il permettait un certain contrôle syndical de la charge de travail par le biais d'une description détaillée des postes de travail et qu'il garantissait une certaine sécurité d'emploi sur la base de l'ancienneté.

Or, les entreprises dénoncent de plus en plus un tel système comme donnant lieu à diverses rigidités. En effet, l'ancien modèle est devenu nettement dysfonctionnel dans la période actuelle où la concurrence pousse les entreprises à multiplier l'adoption de technologies flexibles et la mise en place de formes nouvelles d'organisation du travail qui reposent sur la polyvalence des emplois et la qualification de la main-d'œuvre. Au modèle qu'on vient de décrire et dont l'ancienneté est le principe organisateur, tend maintenant à se substituer un nouveau modèle où la formation deviendrait le principe central pour l'accès aux postes plus qualifiés.

---

3 Pourtant, il ne faut pas croire que la formation scolaire soit complètement absente du modèle de la qualification dans les entreprises. La formation scolaire est présente mais au début du processus, comme principe organisateur de la distribution des individus dans les différentes catégories d'emploi à leur entrée sur le marché du travail.

1.2 Les mutations du travail : vers un nouveau modèle centré sur la formation professionnelle?

De fait, on constate un peu partout, depuis le début des années quatre-vingt, une montée en importance de la formation dans les entreprises du Québec. En même temps, on assiste à une mutation profonde des formes que prennent ces formations. Celles-ci sont différentes des précédentes en ce qui concerne aussi bien leurs contenus que leurs objectifs, leurs durées, les publics visés ainsi que les lieux et modèles d'apprentissage privilégiés.

À partir d'un bilan des études sur l'évolution de la formation (Bernier, Filion, 1992) et d'une analyse approfondie du secteur financier au Québec (Bernier, 1992), nous avons mis en évidence deux axes principaux d'évolution de la formation : le premier concerne la formation en entreprise et vise, à travers un mélange de formations structurées et d'apprentissages sur le tas, une socialisation nouvelle des salariés; le second, à travers des formations de type scolaire, touche les connaissances de base (disciplines/théories) et vise une requalification de certains groupes d'employés[4].

Le premier axe d'innovations de formation se veut une réponse aux nouvelles exigences de production où les entreprises empruntent au modèle japonais diverses formules («cercles de qualité», «juste à temps») qui mettent au premier plan la responsabilisation des salariés envers l'entreprise[5] ainsi que leur capacité à travailler au sein de groupes de travail. Face à ces modes de travail, la formation traditionnelle en entreprise, axée

4 Il est certain que si l'on peut, de façon conceptuelle, découper ainsi l'objet d'analyse, dans la réalité, les choses sont plus difficiles à distinguer : les formations ont souvent plusieurs objectifs à la fois et empruntent souvent différentes formules. Certains auteurs (Dubar, 1985) pensent d'ailleurs que les nouveaux savoirs professionnels se situeraient à la jonction des savoirs théoriques et des savoirs pratiques et requerraient une nouvelle articulation entre la formation sur le tas qui a été jusqu'à maintenant le mode privilégié de transmission des savoirs pratiques et les enseignements formalisés par lesquels s'acquièrent en général les savoirs plus théoriques.

5 Certains auteurs parlent d'une nouvelle dimension des qualifications, la dimension «gestionnaire» qu'ils définissent comme la capacité de prendre en compte les objectifs économiques de l'entreprise dans la réalisation du travail concret (Zarifian, 1983). Sur la dimension collective des qualifications, voir Troussier (1987).

sur l'apprentissage de tâches simples et individuelles, devient carrément inadéquate. Nos études dans le secteur financier montrent que les nouveaux comportements exigés du personnel amènent une montée en importance des formations internes; mais celles-ci sont souvent plus structurées que les anciennes formations sur le tas (Bernier, 1992).

Le second axe d'innovations de formation concerne l'acquisition de connaissances de base, de type scolaire. Maintes études récentes confirment que l'informatisation du travail a amené de nouvelles exigences auxquelles ne peut plus répondre un simple apprentissage au poste de travail. Au contraire, la complexité[6] liée aux nouvelles tâches informatisées exige maintenant une formation large qui donne aux employés une vision globale du procès de travail et qui facilite l'intégration d'une variété de tâches et de technologies (Malglaive, 1987). La formation doit permettre d'acquérir une représentation mentale du procès de travail pour interpréter l'information, l'évaluer et résoudre les divers problèmes qui se présentent (Cavestro, 1987). Elle doit aussi permettre de développer l'esprit d'analyse (Alfthan, 1985). On se retrouve face à des exigences de formation qui demandent un détour par des connaissances de base dans différentes disciplines, des connaissances plus théoriques aussi. Celles-ci s'acquièrent, sinon à l'école, du moins par des formations de type scolaire plus structurées que celles données auparavant dans les entreprises.

On peut ainsi comprendre pourquoi l'école est de plus en plus présente dans les formations mises en place ces dernières années pour faire face aux transformations du travail. De fait, on retrouve au Québec une panoplie d'expériences où des entreprises, individuellement, font appel à des commissions scolaires ou à des cégeps, voire à des universités, pour concevoir et pour dispenser certaines formations. À côté d'expériences d'entreprises individuelles, appelées à disparaître aussi vite qu'elles apparaissent, plusieurs regroupements sectoriels se mettent aussi en place en faisant appel à l'expertise des milieux scolaires pour concevoir ou dispenser les formations. Ces expériences sectorielles ou multisectorielles nous intéressent ici de façon plus particulière.

6 Cette complexité du travail est liée à une plus grande variété des tâches, à un plus haut niveau d'abstraction ainsi qu'à une anticipation constante concernant les dysfonctionnements et les perturbations possibles (Merchiers et Troussier, 1988).

2. DES EXPÉRIENCES SECTORIELLES ET PARITAIRES QUI METTENT AU PREMIER PLAN LES FORMATIONS SCOLAIRES

Bien que notre régime de relations industrielles au Québec n'ait pas favorisé une institutionnalisation de la formation professionnelle mais qu'il ait plutôt encouragé la mise en place d'expériences hétérogènes sur la base des entreprises individuelles, plusieurs regroupements sectoriels qui font appel à l'école publique sont en cours. Ces expériences témoigneraient d'une tendance à l'homogénéisation des conditions de la formation professionnelle.

Nous ne prétendons pas en faire ici une analyse exhaustive mais simplement regarder certaines d'entre elles en essayant de comprendre dans quelle mesure nous pouvons en parler comme d'expériences qui remettent en question le modèle traditionnel de qualification et de formation de la main-d'œuvre au Québec. Plus précisément, nous nous demandons dans quelle mesure elles ne seraient pas révélatrices d'une tendance à une institutionnalisation de la formation professionnelle. Se faisant sur une base sectorielle et paritaire, en lien aussi avec l'école publique, ces expériences contrasteraient avec la situation passée où l'apprentissage sur le tas au sein des entreprises individuelles était le mode privilégié de formation de la main-d'œuvre en emploi.

Alors qu'on pourrait penser que les industries de pointe seraient les plus aptes à mettre en branle de telles formations, celles-ci sont aussi le fait d'entreprises qui reposent sur la tradition des métiers. C'est pour faire ressortir la diversité des secteurs d'emplois qui tendent à structurer et à formaliser leur processus de formation que nous les présentons ci-après sous trois grandes catégories : les expériences des secteurs de pointe, celles des secteurs plus traditionnels de métier et celles qui touchent les emplois du tertiaire, plus particulièrement le secteur financier.

2.1 Quelques expériences sectorielles et paritaires dans des secteurs de pointe

Nous examinons dans cette section deux des expériences les plus souvent citées et qui relèvent de secteurs de pointe, soit celui de la chimie et de la pétrochimie et celui de l'aéronautique. Cette section fait

aussi place à l'examen d'une tentative de création d'un comité paritaire sectoriel de formation dans l'industrie de l'électricité et de l'électronique.

2.1.1 La création d'un institut spécialisé de formation dans l'industrie chimique et pétrochimique[7]

La création d'un institut sectoriel de formation dans le secteur de la chimie et de la pétrochimie, en 1990, est exemplaire à maints égards. L'expérience s'est faite de façon paritaire : elle a impliqué autant le syndicat que le patronat. Elle a de plus été réalisée en relation avec un établissement public d'enseignement de niveau collégial et elle a débouché sur une reconnaissance officielle de la formation. Par plusieurs aspects, elle tranche avec le modèle traditionnel de qualification et de formation de la main-d'œuvre au Québec.

— *L'origine du projet*

Plusieurs raisons ont amené cette implication du secteur dans la formation de sa main-d'œuvre. D'abord, l'automatisation des processus de production dans l'industrie de la chimie et de la pétrochimie et la nécessité d'une main-d'œuvre qualifiée avaient amené les entreprises, depuis de nombreuses années déjà, à s'occuper activement de la formation de leurs employés mais ceci, sur une base individuelle.

Dès 1988, des réunions ont lieu, autour des divers problèmes de main-d'œuvre dans le secteur; elles rassemblent des entreprises et des syndicats du secteur ainsi que des représentants des gouvernements. Du côté patronal, on admet que l'établissement de programmes maison a comme inconvénient de favoriser le maraudage entre entreprises. Par ailleurs, il y a un problème de pénurie de main-d'œuvre qualifiée : la main-d'œuvre vieillit et on prévoit des besoins de cent cinquante à deux

7 La majorité des informations sur ce cas proviennent d'entrevues avec le représentant syndical du comité, Jean-Yves Charland, membre du Syndicat des travailleurs de l'énergie et de la chimie (FTQ), d'une entrevue en présence de ce dernier et du représentant patronal du comité paritaire ainsi que d'une entrevue avec la directrice de l'Institut de formation à l'été 1991. Deux documents nous ont aussi servi : celui de Charland (1990) et celui du Collège de Maisonneuve (1990). L'auteure est cependant seule responsable de l'analyse qui est faite ici. Une analyse plus détaillée est à paraître.

cents recrues par année pour les prochains dix ans. Pour les employés et les syndicats, le problème identifié est celui des formations maison qui sont très lourdes (environ 3 000 heures sur quatre ans) mais qui ne donnent lieu à aucune reconnaissance officielle; ceci limite la mobilité des travailleurs en cas de fermeture d'usines ou de mises à pied.

Sur la base des problèmes identifiés, il y a mise en place, en 1989, d'un comité paritaire ad hoc, le Comité provincial des représentants en formation de l'industrie chimique et pétrochimique du Québec qui regroupe les patrons et les syndicats[8] de trente-quatre entreprises représentant environ 80 % de la main-d'œuvre du secteur. Le comité entreprend alors les démarches qui visent l'élaboration d'un programme de formation avec le Cégep de Maisonneuve à Montréal, la mise en place d'un système de reconnaissance des acquis et des compétences des travailleurs en emploi et le financement du projet. En septembre 1990, un institut spécialisé de formation de «conducteurs et conductrices d'installations de traitement chimique» est créé dans l'Est de Montréal; une centaine d'adultes sans emploi sont alors inscrits au programme (qui se donne sur cinquante-sept semaines à temps plein) alors que les travailleurs en emploi pourront y accéder à la fin du processus de reconnaissance des acquis et des compétences.

— *Un nouveau modèle de qualification et de formation*

Sous plusieurs aspects, cette expérience se démarque du modèle traditionnel de qualification et de formation de la main-d'œuvre au Québec. D'abord, il faut dire que les procédés automatisés de travail dans les industries chimique et pétrochimique ont amené un modèle de qualification basé sur une organisation du travail, sur une définition des tâches et sur un processus de mobilité de la main-d'œuvre, très différent de ce qu'on rencontre ordinairement dans les industries de série. Ainsi, au début des années quatre-vingt, les compagnies de pétrole avaient déjà défini des programmes de progression tout à fait originaux par rapport aux processus traditionnels de promotion en entreprise. Dans ces programmes, après qu'une personne est entrée au service d'une compagnie,

8 Il s'agit, outre le STEC (Syndicat des travailleurs de l'énergie et de la chimie), affilié à la FTQ et qui a initié le projet, de fédérations de la CSN et de la CSD.

elle suit, pendant une période de trois à cinq ans, une progression constante basée sur une formation en entreprise qui inclut l'apprentissage de divers postes ou fonctions. Le programme vient ainsi imposer une nouvelle norme de travail autour de la polyvalence des emplois dans le secteur. Dans un tel système, le salarié est rémunéré non pas quant au travail fait mais en fonction de ses connaissances et de ses compétences.

Au niveau de la formation, avec la création de l'institut, c'est aussi toute une nouvelle logique qui se met en place dans les industries de la chimie et de la pétrochimie. La formation cesse d'être principalement une formation maison pour être donnée en institution d'enseignement publique. Sur cette base, elle reçoit une reconnaissance officielle (le diplôme) et la qualification acquise par le travailleur devient transférable d'une entreprise à l'autre.

Les nouvelles relations école/entreprise amènent aussi une redéfinition des contenus de la formation. Le fait que la formation s'acquiert à l'école ne signifie pourtant pas que les connaissances théoriques vont maintenant primer. Au contraire, le programme de formation mis sur pied part des compétences nécessaires pour effectuer le travail[9]. Il a d'ailleurs été conçu à partir d'une analyse détaillée des situations de travail auprès des travailleurs de l'industrie. De plus, il inclut des stages pratiques dans diverses entreprises participantes et ce, à plusieurs étapes du processus. Les formations données sont donc autant de nature pratique que théorique.

De plus, les travailleurs de l'industrie qui n'avaient souvent qu'une formation de niveau secondaire se verront reconnaître leurs compétences acquises par l'expérience de travail. En effet, l'approche par compétences, adoptée pour bâtir le programme de formation, a amené la mise en place d'un processus de reconnaissance officielle des acquis et des compétences qui pourrait réduire le temps nécessaire à l'obtention du diplôme décerné par le centre de formation spécialisé.

---

9 Une approche par compétences, élaborée entre autres en Europe pour le développement de programmes de formation professionnelle, a été employée au Québec par le ministère de l'Éducation pour la mise en place de programmes de niveau secondaire (Ministère de l'Éducation, 1988a et 1988b) et commence à être utilisée aussi pour le développement de formations au collégial.

Au total, avec la création d'un institut de formation spécialisé, la formation professionnelle passe de pratiques spécifiques laissées aux entreprises individuelles à une pratique plus centralisée, plus structurée aussi. Le rôle de l'école publique devient central. Rattaché à un processus officiel de reconnaissance des acquis et à l'établissement de diplômes, un nouveau modèle de formation prend place en lien avec l'institutionnalisation de la formation professionnelle dans le secteur.

2.1.2 Les relations entre les entreprises et le système d'éducation dans le secteur de l'aérospatiale[10]

L'établissement de nouvelles relations entre les entreprises et le système public d'enseignement est aussi un fait acquis dans le secteur de l'aérospatiale qui témoigne encore d'une institutionnalisation de la formation professionnelle sur la base d'un regroupement d'employeurs et de syndicats. L'expérience est cependant plus ancienne que la première, puisque, dès 1978, à l'initiative d'entreprises et d'associations des travailleurs du secteur ainsi que des gouvernements canadien et québécois, était constitué un comité chargé de planifier les besoins en main-d'œuvre dans le but d'en organiser la formation. En 1983 le comité devenait un organisme permanent, le CAMAQ : le centre d'adaptation de la main-d'œuvre aérospatiale au Québec.

— *Origine et réalisations du CAMAQ*

Un des problèmes qui a amené la création du CAMAQ était la nécessité pour les industries de recruter une partie de leur main-d'œuvre qualifiée à l'étranger. Ce problème était senti autant par les employeurs que par les syndicats. Les pénuries d'emplois qualifiés et les problèmes de compétences des personnes en emploi décelés au cours d'enquêtes ont amené le CAMAQ à se préoccuper de la formation de la main-d'œuvre à différents niveaux.

10 Les données de cette étude de cas proviennent d'une rencontre effectuée auprès du président directeur général du CAMAQ, Serge Tremblay, en juin 1991. Plusieurs informations sont aussi tirées du Rapport annuel 1990 du CAMAQ et de diverses sources telles journaux et dépliants publicitaires. Il y a environ 140 entreprises dans le secteur qui se divisent en trois catégories : les fabricants qui conçoivent et construisent aéronefs, moteurs et systèmes; les producteurs de sous-systèmes; les sous-traitants certifiés qui font l'usinage de pièces. Le secteur compte quelque 32 000 emplois au Québec dont 90 % dans la région de Montréal.

De fait, bien que les emplois d'ingénieurs ne représentent que 25 % de l'ensemble des travailleurs contre 15 % de techniciens et 65 % de travailleurs spécialisés, la priorité dans la formation de la main-d'œuvre a été donnée à la formation des ingénieurs au sein du CAMAQ. Ainsi, le centre a travaillé à la mise sur pied d'un programme de maîtrise en génie aérospatial en collaboration avec l'industrie et cinq universités (Laval, École polytechnique, McGill, Sherbrooke et Concordia). Un comité industries/universités a pour fonction de mettre sur pied les stages et les cours du type «études de cas» qui forment l'essentiel du programme.

Par ailleurs, l'École nationale d'aérotechnique (Collège Édouard-Montpetit) existe depuis déjà dix ans pour la formation des techniciens et techniciennes[11]. Bien que la formation donnée soit jugée adéquate, le CAMAQ souligne que beaucoup des finissants de collèges se retrouvent dans des postes d'ouvriers spécialisés pour lesquels ils sont surspécialisés. Ceci a poussé à la mise sur pied d'une école de métiers de l'aérospatiale de niveau secondaire, pour la formation d'ouvriers et d'ouvrières qualifiés dans le secteur. Le protocole d'entente pour la création de l'École de Montréal a été signé en janvier 1991 et son ouverture prévue pour septembre 1992, a été reportée à 1994, à cause de divers problèmes, de coûts entre autres (vingt millions sont maintenant prévus comparativement à treize millions initialement).

L'école sera gérée à la fois par une commission scolaire et par un regroupement d'entreprises et d'associations de travailleurs et de travailleuses du secteur de l'aéronautique, ce qui constitue un mode de gestion nouveau. De plus, l'industrie collaborera directement à la formation tant par la fourniture de matériel et de ressources humaines que par l'accueil d'élèves en cours de formation et de professeurs pour les stages de perfectionnement[12].

11 Ajoutons qu'à l'ordre collégial, le CAMAQ a initié un «certificat en aéronautique» à l'intention des diplômés d'aérotechnique, ouvert également aux autres diplômés des collèges québécois qui voudraient se spécialiser en aérotechnique. Ce cours sera dispensé par l'École polytechnique de Montréal.

12 Les programmes de l'École devraient servir à former des jeunes et des adultes voulant une formation initiale ou un perfectionnement/recyclage dans le domaine de l'aérospatiale. L'école pourra accueillir 500 à 600 étudiants équivalents temps plein et les cours se donneront à temps plein ou à temps partiel pour satisfaire

Au total, les projets et réalisations du CAMAQ dans ce secteur témoignent d'une orientation nouvelle relative à la formation de la main-d'œuvre. À tous les niveaux, le secteur fait montre d'une volonté de rehausser la qualification des employés en place et de former une relève plus qualifiée. Cette élévation du niveau des compétences passe par l'établissement de liens entre les entreprises et l'école : des programmes de formation dans les maisons publiques d'enseignement sont créés et les entreprises collaborent activement aux nouvelles formations, tant au niveau des contenus que de la formation pratique des étudiants. Une institutionnalisation de la formation professionnelle s'effectue ainsi sur la base d'un regroupement des employeurs et des syndicats.

2.1.3 L'amorce d'une expérience dans le secteur de l'électricité et de l'électronique[13]

Pour certaines expériences réussies, d'autres rencontrent diverses difficultés à démarrer. C'est le cas du secteur de l'électricité et de l'électronique qui avait amorcé la mise en place d'un comité sectoriel paritaire de formation en 1990, à l'initiative du Syndicat des travailleurs et travailleuses en communication du Canada (STCC).

La réussite d'une telle expérience semblait d'autant plus probable au départ que les mêmes industries et le même syndicat avaient créé dans la province ontarienne, en 1990, un Conseil sectoriel de formation professionnelle chargé de gérer un fonds sectoriel qui provenait à parts égales, des gouvernements fédéral et provincial, des employeurs et des salariés.

Au début de 1991, était mis sur pied au Québec un comité provisoire de formation professionnelle composé de représentants de différents syndicats du secteur et de représentants du Conseil québécois de l'industrie, l'AMEEEQ. Une enquête auprès des entreprises membres

ces diverses clientèles. Les élèves obtiendront une reconnaissance officielle (diplôme du ministère de l'Éducation) qui leur garantira une certaine polyvalence leur facilitant la recherche d'un emploi dans des secteurs industriels connexes.

13 Cette analyse provient d'entrevues avec un responsable syndical du STCC (FTQ), de notre participation à quelques réunions du comité et des documents de l'étude entreprise par l'AMEEQ et le STCC (voir bibliographie).

avait révélé leur intérêt vis-à-vis la création d'un organisme paritaire sectoriel pour assurer la continuité des expériences en formation professionnelle.

Après divers échanges avec les ministères impliqués dans la formation de la main-d'œuvre aux niveaux tant fédéral que provincial, et peu de temps avant la date prévue de la signature d'une entente qui devait créer un comité sectoriel paritaire permanent sur la formation professionnelle dans le secteur, la partie patronale s'est désistée en demandant plus de temps de réflexion. Il faut dire que le gouvernement provincial s'était montré peu enclin à financer, même partiellement, l'existence du comité, se disant prêt toutefois à financer les formations données, ceci dans le cadre de ses programmes existants.

2.2 Du modèle d'apprentissage au modèle scolaire dans les métiers traditionnels

L'établissement de nouvelles relations entre les entreprises et l'école pour la formation de la main-d'œuvre n'est cependant pas le fait que d'industries de pointe. Des secteurs plus traditionnels, dont certains sont basés sur les métiers et qui avaient développé des formules d'apprentissage (formations sous la direction de «compagnons» suivies d'examens sanctionnés par une carte de compétences), se tournent maintenant eux aussi vers une institutionnalisation de la formation professionnelle et l'établissement de nouveaux liens avec l'école publique[14]. C'est le cas notamment de certains métiers de la construction et des métiers de mécaniciens de garages[15].

14 Par ailleurs, certains de ces métiers ont le régime syndical de l'atelier fermé qui donne aux syndicats diverses prérogatives en termes d'embauche et de formation professionnelle, ce qui a pu aider à une concertation patronale-syndicale pour l'établissement de nouvelles structures de formation professionnelle. Certains de ces secteurs sont aussi soumis à la Loi des décrets des conventions collectives qui a pu favoriser une négociation sectorielle.

15 L'industrie du vêtement pour dames, qui a créé en 1983 un fonds d'éducation géré conjointement par les parties patronale et syndicale, est un autre exemple intéressant. Le conseil conjoint québécois qui regroupe les membres employeurs de l'industrie et le Syndicat des travailleurs amalgamés du vêtement et du textile (TAVT) travaille à un projet de mise sur pied d'une «usine-école» avec le Collège Lasalle, par ailleurs reconnu par le gouvernement comme «Centre de la mode» et chargé de la formation professionnelle pour le secteur (Filion, 1990).

2.2.1 Une expérience en cours dans l'industrie des services automobiles du Québec[16]

Au début de 1992, un comité consultatif paritaire de l'industrie des services automobiles du Québec remettait au gouvernement son rapport sur la qualification et la formation de la main-d'œuvre dans ce secteur. On y proposait, pour les travailleurs qui œuvrent dans les garages du Québec, une façon nouvelle de se qualifier pour exercer leur métier[17].

Au Québec, l'industrie automobile compte à son actif plusieurs acquis concernant le paritarisme et la formation de sa main-d'œuvre. Ainsi, le secteur est régi par la Loi des décrets de conventions collectives qui prévoit la création de comités paritaires dans des territoires donnés pour administrer ces décrets. De plus, en 1978, les comités paritaires se dotaient d'un organisme central : le Conseil provincial des comités paritaires de l'automobile.

Dès sa création, on demanda au Conseil de préparer un projet de règlement sur la qualification et la formation de la main-d'œuvre dans les métiers de l'automobile; ce projet fut présenté au gouvernement en 1984. Le Conseil travailla de même à l'élaboration d'examens provinciaux. Devant l'accélération du développement technologique, les comités paritaires ont demandé au Conseil de prendre en mains la formation continue. Le Conseil a commencé ainsi à mettre sur pied un programme de formation continue dont deux cours sont présentement dispensés dans des commissions scolaires du Québec.

Le nouveau projet de règlement qui reprend les grandes lignes de l'ancien projet voudrait rendre obligatoire l'apprentissage par un processus mixte industrie/école. Jusqu'à maintenant, l'apprentissage se faisait

16 Les informations reliées à cette étude de cas proviennent d'une entrevue avec un responsable du Conseil provincial des comités paritaires de l'industrie de l'automobile, en juin 1992 et du Rapport final du Comité consultatif de l'industrie des services automobiles du Québec, déposé le 31 janvier 1992 au MMSRFP.

17 Le rapport notait l'accroissement du nombre d'automobiles lié à une augmentation du nombre de marques et de modèles ainsi que l'apparition de nouvelles technologies et de nouveaux matériaux en même temps que les technologies utilisées devenaient de plus en plus complexes. Le comité jugeait ainsi que les tâches des différents métiers devenaient plus complexes et que la formation donnée jusqu'à maintenant était insuffisante.

seulement en industrie. Or, selon la nouvelle proposition, l'apprenti devrait suivre, en milieu scolaire, des cours donnés par des enseignants spécialisés; comme salarié, il devrait travailler dans l'industrie sous la surveillance d'un compagnon dûment accrédité. Le rapport note que «l'obligation faite au futur professionnel de se soumettre à un enseignement théorique en milieu scolaire puis à une initiation pratique en milieu industriel répond à deux préoccupations. Il s'agit d'abord d'assurer la complémentarité des enseignements théoriques et pratiques. Il s'agit ensuite de donner à notre main-d'œuvre une formation résolument axée sur la résolution des problèmes...» (Comité consultatif, 1992).

Le projet du comité consultatif déposé en 1992 serait aussi de rendre obligatoire l'examen de fin d'apprentissage en vue d'un certificat de qualification. Or, il semble que le gouvernement hésite à rendre obligatoire l'examen de qualification proposé par le comité. On peut donc penser que le processus d'institutionnalisation de la formation continue dépend du type d'intervention, plus ou moins dirigiste, que veut mener le gouvernement auprès des entreprises en ce domaine.

2.2.2 Des expériences en cours dans le secteur de la construction[18]

Certains des métiers de la construction[19] commencent aussi à élaborer de nouvelles formes d'apprentissage en lien avec l'école publique. Parmi les comités professionnels des métiers de la construction, celui des compagnons et apprentis électriciens ainsi que celui des charpentiers menuisiers ont mis en place quelques projets.

---

18 Les informations de cette section sur les métiers de la construction proviennent d'une étude de la Fédération des travailleurs et travailleuses du Québec sur la situation de la formation professionnelle dans dix de ses syndicats (Filion, 1990). L'auteure est responsable de l'analyse qui en est faite ici.

19 Jusqu'en 1969, la formation dans l'industrie de la construction relevait de centres d'apprentissage, gérés paritairement par les parties patronale et syndicale. De 1969 à 1987, les centres de formation professionnelles du Québec (CFP) ont eu le mandat de gérer la formation. Depuis 1987, ce dossier est redevenu paritaire lorsque la Loi 119 donnait à la Commission de construction du Québec le mandat d'instaurer un nouveau régime de formation et de qualification professionnelle de la main-d'œuvre rattachée à l'industrie de la construction. Le Comité de formation professionnelle de l'industrie de la construction est l'organisme qui chapeaute la formation professionnelle pour tout le territoire du Québec; s'y rattachent des comités professionnels établis en fonction des différents métiers de la construction.

En ce qui concerne la formation des apprentis et compagnons électriciens, deux projets distincts sont en cours. Le premier concerne la formation initiale et a pour objectif une révision des programmes en électricité offerts par le ministère de l'Éducation. Le second concerne la formation continue et la mise en place d'une trentaine d'activités de formation à l'intention des compagnons et des apprentis, favorisant toutefois les premiers.

La conception des cours a été faite en collaboration avec divers intervenants du réseau scolaire. La durée des cours va de trente à quatre-vingt-dix heures et ils sont donnés par des personnes qui viennent de l'industrie. Ils sont facultatifs et ne sont pas crédités par le réseau scolaire, bien que la Fraternité interprovinciale des ouvriers en électricité (FIPOE/FTQ) songe à mettre sur pied un système pour les comptabiliser.

Si le métier d'électricien semble vouloir s'ouvrir à des formations scolaires, un autre groupe de métiers semble plus réticent à une telle approche. Il s'agit des charpentiers et menuisiers, où un projet destiné à former la relève sur la base d'une formation scolaire suivie d'un apprentissage pratique a reçu un accueil mitigé de la part de la Fraternité des charpentiers menuisiers (FTQ) qui déplore déjà un surplus de main-d'œuvre dans le secteur. Par ailleurs, le syndicat a présenté un projet visant à recycler les compagnons qui deviennent surspécialisés dans les chantiers de construction du fait qu'on les confine à des tâches de plus en plus spécifiques. Il s'agit de projets de chantiers-pilotes où les compagnons pourraient se recycler en situations de travail réelles.

Le contraste des attitudes syndicales dans les deux métiers pourrait provenir des perspectives d'avenir de chacun, plus positives pour le métier d'électricien, en forte demande, que pour le métier de charpentiers-menuisiers dont la demande est en baisse.

Quoi qu'il en soit, les expériences actuelles de rapprochement entre certaines industries basées sur des métiers traditionnels et les maisons d'enseignement publiques témoignent aussi d'une ouverture à une institutionnalisation de la formation continue dans ces secteurs. Par ailleurs, ceux-ci avaient souvent certains acquis en termes de négocia-

tion sectorielle et de fonctionnement paritaire sur des questions telles l'embauche, la qualification et la formation professionnelle, ce qui a pu favoriser une telle tendance.

2.3 Dans le secteur financier : une tradition déjà ancrée d'instituts sectoriels de formation

Si le secteur tertiaire représente maintenant la majorité des salariés, il ne semble pas le plus actif en termes de formation professionnelle. En revanche, le grand secteur financier paraît à l'avant-garde puisque chacun de ses sous-secteurs (banques, assurances, sociétés de fiducie et sociétés de valeurs mobilières) possède des instituts sectoriels de formation et ceci, depuis le début du siècle en ce qui concerne les assurances. Faisant face à des marchés internes de travail passablement différents d'un sous-secteur à l'autre, les objectifs et clientèles de ces instituts de formation varient aussi[20]. Par contre, ce qui semble général aux divers sous-secteurs, c'est le nouveau rôle que prennent les maisons d'enseignement public dans la formation des salariés.

Jusqu'à maintenant, les écoles publiques du Québec s'étaient peu préoccupées de former aux emplois du secteur financier : seuls deux «collèges» du Québec offraient des cours en assurances. Les instituts sectoriels de formation, mis sur pied par les entreprises du secteur financier, avaient plus ou moins tenté de combler ces lacunes. Devant les exigences actuelles pour des emplois de plus en plus qualifiés, nous pensons que le rôle de ces instituts sectoriels de formation est appelé à changer alors que les institutions d'enseignement pourraient prendre une importance accrue dans la formation des salariés du secteur.

---

20 Les sociétés de fiducie et les sociétés de valeurs mobilières comptent beaucoup moins d'emplois que les deux premiers groupes. Par contraste avec les premiers, elles présentent des marchés de travail ouverts au recrutement externe, ce qui s'explique du fait que les postes de professionnels y sont relativement plus nombreux et que le personnel y est plus scolarisé que dans les banques et les assurances. Deux instituts de formation sont associés à ces groupes; la majorité des cours, donnés par correspondance, concerne la formation aux métiers spécialisés, certains cours étant faits en vue de l'obtention de certificats de compétence nécessaires pour exercer le métier.

Créé au début du siècle par les compagnies d'assurances qui le financent et le gèrent, l'Institut d'assurances du Canada vise la promotion des employés de divers niveaux. L'utilisation de l'Institut d'assurances peut cependant varier d'une entreprise à l'autre : certaines font la promotion de ses programmes et exigent même de leurs employés de réussir quelques cours pour obtenir des promotions, d'autres pas.

Dans la phase actuelle de changements technologiques et organisationnels, la tendance est à une requalification des emplois. Aussi, l'Institut d'assurances du Canada a vu le nombre de ses nouveaux inscrits s'accroître de 15 % à 20 % par an, depuis quelques années (*La Presse*, 17 octobre 1990). En outre, le fait d'avoir suivi des cours à l'Institut est devenu un critère de plus en plus important pour l'obtention de promotions dans plusieurs compagnies. Ceci correspondrait assez bien à une phase de transition où les compagnies cherchent à reconvertir au mieux leur personnel en place dans l'esprit des règles qui ont toujours gouverné leurs marchés internes de travail.

Par contre, il est possible que dans une phase ultérieure, où la majorité des salariés, hommes et femmes, auront été reconvertis, les compagnies d'assurances cherchent à recruter un personnel déjà formé dans les établissements d'enseignement. Fort de son expérience dans la formation des employés de qualification intermédiaire, l'Institut pourrait tenter de fournir cette formation ou bien, encore, changer de rôle pour servir de lien entre les entreprises et les écoles publiques.

Par ailleurs, l'importance conférée par les banques à la qualification de leurs cadres et directeurs de succursales se reflète dans l'organisation et la mission de leur institut de formation. L'Institut des banquiers canadiens, fondé en 1967 et administré par les directions des banques et des représentants d'universités, s'intéresse principalement, à travers des cours de niveau universitaire donnés en lien avec les grandes universités canadiennes, à la carrière des futurs directeurs de succursales bancaires[21].

21 Selon le directeur de l'Institut des banquiers canadiens (IBC), 92 % des anciens étudiants de l'IBC obtiennent des postes de cadres.

Or, les mutations actuelles du travail amènent une augmentation des emplois de niveau intermédiaire et de nouvelles exigences pour le personnel en place moins qualifié. Aussi, l'Institut des banquiers canadiens penserait à mettre sur pied, à l'exemple du programme de «conseiller financier» mis en place dans les caisses populaires pour la formation de conseillers polyvalents (Bernier, 1992), un nouveau programme de niveau préuniversitaire destiné à la formation et à la promotion du personnel de niveau intermédiaire.

On peut penser que l'Institut des banquiers, qui s'est donné la mission de faire le lien entre les entreprises bancaires et le milieu universitaire, pourrait continuer à jouer ce rôle de liaison, cette fois avec les établissements des ordres secondaire et collégial. Ainsi, récemment, à la demande de certaines banques, les établissements d'éducation secondaire ont créé un programme destiné à former aux emplois de caissiers et caissières. On peut donc faire l'hypothèse d'une prise en charge accrue de la formation professionnelle bancaire par les établissements publics d'enseignement.

Au total, un des traits marquants de l'évolution dans les banques et les compagnies d'assurances est l'importance accrue prise par la formation scolaire face à la restructuration des emplois. Dans cette logique, nous pensons que les instituts sectoriels de formation pourraient être appelés à changer de rôle pour devenir des centres de liaison entre les entreprises du secteur et les maisons d'enseignement, chargées, elles, de dispenser la formation. Dans cette veine, l'école publique prendrait une plus grande importance dans la formation aux emplois du secteur financier.

CONCLUSION

Au total, le nombre d'expériences où les entreprises se sont organisées sur une base paritaire et sectorielle, ces dernières années, pour mettre en place divers dispositifs de formation de la main-d'œuvre en faisant appel à l'école publique témoignent, selon nous, d'une tendance à l'institutionnalisation de la formation professionnelle au Québec. Nous pouvons penser que la place que tend à prendre l'école publique dans la formation de la main-d'œuvre ira dans le sens d'une uniformisation des conditions de la formation sous l'égide de l'État, à l'inverse

de la situation antérieure qu'on a décrit comme un ensemble de situations hétérogènes sur la base des pratiques d'entreprises. Pour conclure, nous voudrions regarder les facteurs globaux qui pourraient favoriser ou, au contraire, mettre un frein à cette tendance à l'institutionnalisation de la formation professionnelle au Québec.

Si on excepte le secteur financier, toutes les expériences examinées datent tout au plus du milieu des années quatre-vingt. Pour nous, il est clair que ceci témoigne d'une urgence que les entreprises comme les syndicats ont ressenti devant l'accélération des changements technologiques et organisationnels. Les nouvelles exigences des postes de travail ne pouvant plus se suffire du modèle traditionnel de formation en entreprise et les coûts des formations nécessaires pour recycler le personnel en place étant relativement élevés, les entreprises se sont tournées vers l'école publique traditionnellement chargée de dispenser les connaissances de base[22]. De plus, comme l'école publique avait déjà mis en place un grand nombre d'activités de formations professionnelles, il est plus facile et moins coûteux pour elles d'avoir recours aux formations déjà existantes.

Outre ces facteurs d'opportunité, les conflits de juridiction entre le fédéral et le provincial au sujet de la formation professionnelle ont sans doute beaucoup joué en faveur de la nouvelle place que prend l'école publique actuellement dans la formation des personnes en emploi. Ainsi, depuis 1967, la formation en entreprise fait l'objet d'accords triennaux entre les deux paliers de gouvernements. Alors que le gouvernement fédéral souhaitait accentuer la formation en entreprise par l'octroi de subventions directes à l'entreprise, le gouvernement du Québec voulait le contrôle des programmes de formation professionnelle et proposait que le réseau public d'enseignement soit le véhicule privilégié de la formation de la main-d'œuvre. La notion de «formation sur mesure» qui se veut une formation adaptée aux besoins spécifiques des entreprises

22 Les entreprises rejettent d'ailleurs la responsabilité de la formation de base sur l'école publique comme le montre un long conflit opposant l'employeur et le syndicat des employés de bureau d'Hydro-Québec qui réclamait que l'entreprise recycle à ses frais (par une formation relativement longue en institution publique) les employés pour qu'ils puissent accéder à de nouveaux emplois de techniciens récemment créés (Bernier, Teiger, 1990).

mais conçue et dispensée par un établissement public d'enseignement est venu faire le pont entre les souhaits des deux gouvernements lors de l'accord de 1987[23]. Les conflits de juridiction entre le fédéral et le provincial en sont ainsi venus à donner une place plus importante à l'école dans la formation des personnes en emploi.

Un autre facteur non négligeable de l'institutionnalisation de la formation professionnelle est le fait de regroupements sectoriels effectués, qui plus est, sur une base paritaire. Malgré l'existence de divers freins à la mise en place de regroupements sectoriels et malgré un climat traditionnel de relations de travail plutôt «conflictuel», on a vu poindre des expériences de type sectoriel et paritaire en formation professionnelle. Il faut dire que le climat des relations de travail est devenu nettement plus coopératif ces dernières années au Québec. De plus, l'établissement de commissions paritaires de formation professionnelle (CFP), créées dès 1969 et présentes dans les régions sur une base sectorielle et paritaire (comités consultatifs régionaux) auront sans doute contribué à ce regroupement sectoriel des entreprises et à l'établissement de structures paritaires, dans la mesure surtout où l'entente fédérale/provinciale de 1987 donnait aux CFP de nouveaux moyens financiers.

D'autres facteurs, tels l'établissement de mécanismes de reconnaissance des compétences acquises par le travail, ont aussi amené une uniformisation des conditions de la formation. Ainsi, différents ministères se sont impliqués au Québec, ces dernières années, dans la mise en place d'un processus de reconnaissance des acquis[24] qui vise à favoriser l'accès à l'école au plus grand nombre de travailleurs et travailleuses en emploi qui ont souvent une longue expérience de travail mais une scolarité assez faible.

---

23 Le texte de cet accord stipule que le montant global alloué est versé directement au gouvernement du Québec qui le remet aux organismes chargés de l'administrer : les Commissions de formation professionnelle. Également, l'accord reconnaît que les réseaux publics d'enseignement doivent avoir la priorité sur tout autre dispensateur de formation professionnelle (Thériault, 1986; Paré, 1987).

24 La reconnaissance des acquis peut être définie comme un «processus d'évaluation au terme duquel on reconnaît officiellement à une personne la compétence acquise au cours d'une vie pour pratiquer un métier, une profession ou une fonction type d'une profession, quels que soient les moyens et les lieux qui ont été l'occasion d'acquérir cette compétence» (Bibeau, 1989).

Notons encore que les programmes de formation du secteur professionnel sont en révision présentement tant à l'ordre collégial qu'à l'ordre secondaire pour répondre à une nouvelle approche de la formation basée sur les compétences. Selon cette approche, les programmes de formation partent des compétences demandées aux travailleurs et travailleuses pour effectuer le travail. Ils sont ainsi conçus à partir d'une analyse détaillée des situations de travail auprès des travailleurs de l'industrie et semblent ainsi pouvoir mieux répondre aux exigences réelles du travail. On peut donc dire que les liens entre l'école et l'entreprise se raffermissent non seulement du fait que les entreprises font de plus en plus appel à l'école pour concevoir et pour dispenser la formation, mais aussi du fait que l'école se rapproche de plus en plus des besoins de l'industrie pour concevoir ses formations. Ajoutons enfin que dans les nouvelles expériences mises sur pied ces dernières années, une grande place est faite, comme on l'a vu, à la formation pratique en situation réelle qui prend souvent la forme de processus d'alternances études/ travail.

Par ailleurs, dans la mesure où les nouvelles structures de formation mises en place dans certains secteurs en liaison avec les maisons d'enseignement public tendent à mettre de l'avant des mécanismes formels de contrôle des résultats des formations (examens) et une reconnaissance officielle des acquis de la formation (diplômes), nous pouvons dire que plusieurs conditions sont réunies pour favoriser une valorisation de la formation professionnelle et son institutionnalisation.

Par contre, si on peut penser que les diverses expériences mises en place ces dernières années au niveau de la formation professionnelle témoignent d'une tendance à l'institutionnalisation de la formation professionnelle au Québec, on peut se demander dans quelle mesure l'adoption, à la session parlementaire du printemps 1992, d'une loi créant une société de développement de la main-d'œuvre au Québec peut effectivement favoriser une telle évolution.

— *Les interventions récentes de l'État*

En créant la société de développement de la main-d'œuvre, les objectifs du gouvernement étaient de simplifier et de rendre plus effi-

cace l'administration des programmes de main-d'œuvre, d'obtenir la contribution des réseaux d'enseignement à l'équilibre entre l'offre et la demande de travail, de promouvoir le partenariat entre le gouvernement, le patronat et les syndicats et de développer une culture de la formation continue dans les entreprises (MMSRFP, 1991).

L'objectif de simplifier les programmes de développement de la main-d'œuvre serait sûrement un résultat positif de la nouvelle loi si le gouvernement réussissait à récupérer la gestion administrative des fonds d'assurance-chômage, nécessaire à la mise en place d'un réseau unifié de programmes de main-d'œuvre. On peut cependant se demander si les mécanismes d'intervention que veut se donner l'État et les pouvoirs que la loi confère aux différents acteurs sociaux sont suffisants pour réaliser les autres objectifs concernant plus spécifiquement la formation professionnelle. Selon nous, une des grandes lacunes de cette loi réside dans le modèle d'intervention, de type plus incitatif que dirigiste[25], que le gouvernement entend exercer vis-à-vis les entreprises pour les amener à développer une culture de la formation continue Une autre lacune qui nous semble aussi de taille est le peu de pouvoirs conférés aux collectifs de salariés et aux acteurs syndicaux au niveau des dispositifs de formation dans les entreprises.

Ainsi, s'il entend favoriser un effort plus marqué des employeurs en faveur de la formation de la main-d'œuvre, les moyens que le gouvernement entend prendre sont de l'ordre de l'incitation plutôt que de l'obligation, par un crédit d'impôt remboursable à la formation pour les entreprises[26]. Ceci risque de faire dépendre les pratiques de formation des besoins conjoncturels des entreprises[27], plutôt que de les obliger à planifier véritablement leurs besoins relatifs à la qualification et à la

25 Sur ces modes d'intervention, voir l'étude dirigée par Claude Durand définissant trois modèles d'intervention de l'État dans l'entreprise : le modèle dirigiste, le modèle incitateur et le modèle libéral (Durand, 1990).

26 Par ailleurs, par le biais d'un régime d'épargne éducation, le gouvernement semble vouloir faire reposer une grande partie de la responsabilité en matière de formation sur les seuls individus.

27 Voir à ce propos la discussion de Campinos-Dubernet et Grando (1988) qui différencie les politiques conjoncturelles des politiques éducatives.

formation de main-d'œuvre[28]. Par ailleurs, ceci pourrait accentuer davantage la tendance actuelle à une segmentation du marché des emplois. Il est en effet à craindre que les secteurs en perte de vitesse, là où des mesures de formation/recyclage seraient nécessaires, soient les moins enclins à mettre de l'avant de telles mesures de formation, s'il n'y a pas d'obligation en ce sens.

De plus, certaines lacunes apparaissent en ce qui concerne les mécanismes susceptibles de favoriser la concertation entre les parties patronale et syndicale. Ainsi, si le gouvernement semble compter sur la conjoncture actuelle de collaboration entre le patronat et les syndicats, favorable au développement de mécanismes paritaires; cette conjoncture peut changer. Qui plus est, la nouvelle loi précise une place aux parties patronale et syndicale dans l'élaboration des dispositifs de formation aux niveaux national et sectoriel, mais l'entreprise reste seule maîtresse de ses orientations et de ses stratégies au niveau local, sans obligation de s'associer au collectif de travailleurs et travailleuses ou aux représentants des syndicats. Or, à notre avis, le développement d'une culture de la formation continue dans les entreprises ne pourra se faire sans un questionnement de la culture syndicale traditionnelle basée sur le principe de l'ancienneté. En ce sens, les syndicats ne peuvent être tenus à l'écart des mécanismes de décision concernant la formation professionnelle au niveau local.

Au total, si plusieurs conditions semblent exister pour favoriser une institutionnalisation de la formation professionnelle au Québec, on peut penser que la création de la société de développement de la main-d'œuvre ne fait que confirmer les tendances actuelles mais sans fournir les moyens nécessaires à une véritable institutionnalisation qui serait basée sur une volonté partagée des parties de promouvoir une culture de formation continue dans les entreprises en relation étroite avec le réseau public d'enseignement. Le modèle libéral d'intervention de l'État que semble vouloir poursuivre le gouvernement actuel et qui consiste à lais-

28 En ce sens, il est intéressant de noter qu'un sondage auprès de dirigeants d'entreprises durant l'été 1992 révèle que 64 % estiment que le gouvernement devrait obliger les entreprises à dépenser au moins 1 % de leur masse salariale pour la formation professionnelle (*Les affaires*, 8 août 1992).

ser à l'entreprise l'absolue maîtrise de ses orientations et de ses stratégies pourrait bien faire rater l'occasion qui s'offre actuellement au Québec d'une valorisation et d'une institutionnalisation de la formation professionnelle.

RÉFÉRENCES

ALFTHAN, T. (1985).
À techniques nouvelles, compétences nouvelles : réflexion sur les politiques de formation. *Revue Internationale du travail, 124*(5), 563-575

AMEEEQ ET STCC (1991).
Étude sur l'implantation d'un comité sectoriel paritaire dans l'industrie de l'électricité et de l'électronique (premier rapport d'étape). Document d'information pour la réunion du 18 décembre. Montréal : AMEEEQ et STCC.

BERNIER, C. et Teiger, C. (1990).
Le travail en mutation. Nouvelles technologies, qualification et formation dans les emplois du secteur tertiaire au Québec. Montréal : Éditions St-Martin.

BERNIER, C. (1992).
Traditions et innovations de formation dans le secteur financier au Québec. *Formation-emploi, 36.*

BERNIER, C. et FILION, A. (1992).
À nouveau travail, formations nouvelles. Un bilan synthèse d'études sur les technologies, les qualifications et la formation dans le tertiaire. Montréal : Éditions Agence d'Arc.

BIBEAU, S. (1989).
Reconnaissance des compétences professionnelles. Montréal : CFP.

CAMAQ (1990)
Rapport annuel 1990.

CAMPINOS-DUBERNET, M. et GRANDO, J.M. (1988).
Formation professionnelle ouvrière : trois modèles européens. *Formation-emploi, 22.*

CAVESTRO, W. (1987).
Nouveaux langages, nouveau travail. *In* Bernoux, P. (éd.), *Technologies nouvelles, nouveau travail*, Paris : FEN.

CHARLAND, J.-Y. (1990).
Programme de formation professionnelle, conducteur, conductrice d'installations de traitement chimique. Montréal : FTQ-STEC.

COLLÈGE DE MAISONNEUVE (1990).
Techniques de pétrochimie et de chimie connexe (programme administratif). Montréal : Collège de Maisonneuve, service de l'éducation des adultes.

COMITÉ CONSULTATIF DE L'INDUSTRIE DES SERVICES AUTOMOBILES DU QUÉBEC (1992).
Rapport final (déposé le 31 janvier 1992 à Monsieur le ministre André Bourbeau, Ministère de la Main-d'œuvre, de la Sécurité du revenu et de la Formation professionnelle).

DUBAR, C. (1985).
Mutations technologiques et formation : discours, réalités, paradoxes. *Éducation permanente, 81*, 37-54.

DURAND, C. (1990).
De l'économie planifiée à l'économie de marché. L'intervention de l'État dans l'industrie. Comparaisons internationales. Paris : Publisud.

FILION, A. (1990)
Formation professionnelle : portrait de quelques expériences dans des syndicats affiliés. Monographies. Montréal : FTQ, Service de l'éducation.

LES AFFAIRES (1992).
Formation et perfectionnement. *Les Affaires* (cahier spécial, 8 août). Montréal.

MALGLAIVE, G. *et al.* (1987).
Quelle pédagogie pour les nouvelles technologies. Paris : La Documentation Française.

MERCHIERS, J. et TROUSSIER, J.F. (1988).
L'analyse du travail, pratiques, concepts, enjeux. *Formation emploi, 22.*

PARÉ, H. (1987).
L'accord Canada-Québec sur la formation professionnelle. *Bulletin de liaison de l'ICEA*, 3-11.

PIORE, M. et SABEL, C.F. (1984).
The Second Industrial Divide, Possibilities for Prosperity. New York : Basic Books.

QUÉBEC (1982).
Apprendre, une action volontaire et responsable : énoncé d'une politique globale d'éducation des adultes dans une perspective d'éducation permanente. Commission d'étude sur la formation des adultes. Québec : Éditeur officiel.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1988A).
Cadre général d'élaboration des programmes de formation professionnelle conduisant au DEP, au SEP et à l'ASP. Québec : Ministère de l'Éducation, Direction générale des programmes, direction de la formation professionnelle.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1988B).
Cadre technique d'élaboration des programmes de formation professionnelle. Québec : Ministère de l'éducation. Direction générale des programmes, direction de la formation professionnelle.

MINISTÈRE DE LA MAIN-D'ŒUVRE, DE LA SÉCURITÉ DU REVENU ET DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE (1991).
Partenaires pour un Québec compétent et compétitif, énoncé de politique sur le développement de la main-d'œuvre.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1992).
En formation professionnelle : l'heure du développement intégré. Avis au ministre de l'Éducation et à la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science.

THÉRIAULT, G. (1986).
Pour comprendre les prochaines ententes Canada-Québec. *Bulletin de liaison de l'ICEA*, 6-9.

TROUSSIER, J.F. (1987).
Les collectifs de travail. *In* Bernoux, P. (éd.), *Technologies nouvelles, nouveau travail*. Paris : FEN.

ZARIFIAN, P. (1983).
Le développement de la dimension gestionnaire de la qualification ouvrière : portée et contradiction. *Recherches économiques et sociales, 8*, 115-148.

NEUVIÈME CHAPITRE

MODERNISATION ORGANISATIONNELLE ET INDIVIDUALISATION : LA DOUBLE GENÈSE DE L'ENJEU ÉDUCATIF DANS L'ENTREPRISE

CHRISTIAN MAROY
Institut des sciences du travail
Université catholique de Louvain

INTRODUCTION

Les discours managériaux et journalistiques, les rapports des instances officielles, en particulier les instances européennes, n'ont de cesse de magnifier «les ressources humaines de l'entreprise». Le «capital humain» serait la plus grande des richesses et le management des ressources humaines deviendrait dès lors une dimension essentielle de la réussite de l'entreprise, tandis que sur le plan macroéconomique, la compétitivité de l'économie reposerait indéniablement sur le développement des qualifications, sur l'essor d'un effort soutenu de formation continue.

À force d'être répété, un discours aussi vague peu parfois irriter. Je voudrais montrer cependant qu'il n'est pas dénué de tout sens, à condition de préciser dans quel contexte culturel, économique, organisationnel, pour quelle entreprise, la formation continue devient effectivement une variable d'action importante sinon même stratégique. J'avancerai que pour de grandes entreprises, dans des secteurs exposés à la concurrence internationale, dans des secteurs qui optent pour des réorganisations significatives de leur organisation et de leurs critères de gestion de la production, se développent non seulement un effort de formation important mais une logique de formation atypique, innovante diront certains, car elle apparaît moins techniciste sur le plan des contenus, moins sélective du point de vue de ses bénéficiaires, plus planifiée et contrôlée par l'entreprise (Dubar *et al.*, 1989; Bousquet et Grandgerard, 1990). Pour certaines entreprises au moins, la formation continue de son personnel est devenue un enjeu important dans leur recherche d'un renouvellement des modes d'obtention de la productivité. Je voudrais donc livrer plusieurs pistes d'interprétation, complémentaires et partiellement

concurrentes, pour éclairer la croissance de l'enjeu de la formation continue. Celle-ci s'accompagne logiquement d'une croissance de l'effort de formation, mais va aussi de pair avec deux autres phénomènes émergents dans l'univers de la formation continue. *Primo*, la formation continue semble être plus internalisée dans l'entreprise qu'auparavant. *Secundo*, la formation continue semble, par certains aspects, renouer avec des pratiques dites informelles de formation. Bref, elle montre certains signes de recul des «formes scolaires» de transmission.

Mon propos comprend trois parties. J'aborderai brièvement et à titre d'hypothèse, dans un premier point, quelques tendances d'évolution de la formation professionnelle continue en Belgique et, dans une moindre mesure, en France : sa croissance, son internalisation dans l'entreprise et enfin quelques signes d'inflexion de ses formes pédagogiques de transmission.

Dans un second temps, je confronterai deux modes d'interprétation de ce qui génère ces dernières années le développement de l'enjeu de la formation continue en entreprise : il peut ainsi être rapporté à un processus social et culturel d'«entrée de l'entreprise en société»; elle peut aussi être comprise comme mesure structurelle d'accompagnement d'une rationalisation accrue et renouvelée des procès de production. Dans un troisième temps, j'illustrerai cette dernière piste à partir d'une recherche centrée sur les interactions entre logique de formation des entreprises et logique d'organisation : selon les politiques menées par l'entreprise sur les plans de l'organisation et de la gestion de la production, les enjeux de la formation continue sont différents et, partant, l'effort et la logique de formation de l'entreprise. Enfin en conclusion, je défendrai la pertinence d'un questionnement sur l'évolution de la division du travail éducatif.

1. TENDANCES GLOBALES : DÉVELOPPEMENT ET INTERNALISATION DE LA FORMATION AU SEIN DU MONDE PRODUCTIF

Je voudrais soumettre quelques hypothèses sur l'évolution d'ensemble de la formation continue en Belgique, hypothèses qui permettront de faire ressortir dans tout leur relief les pistes d'interprétation de la croissance de l'enjeu de la formation continue que je développerai dans un second temps.

Un mot tout d'abord sur le phénomène de développement de l'effort de formation continue et simultanément d'internalisation de la formation continue au sein du monde productif, au sein de l'entreprise en particulier. À quoi est-il visible ou repérable?

Les indices de développement de l'effort de formation des entreprises sont suffisamment connus pour qu'on n'y insiste pas. Ainsi pour la France, on connaît la croissance du pourcentage de la masse salariale consacré à la formation par les entreprises à la suite de la loi de 1971 (Berton et Podevin, 1991). En Belgique, nous ne disposons pas d'enquêtes qui permettent des comparaisons dans le temps, mais on peut constater le développement des formations menées par des fédérations professionnelles patronales, la croissance des formations en entreprise financées par des organismes publics de formation professionnelle et en outre, on dispose de connaissances fragmentaires sur la croissance de l'effort de formation de nombreuses entreprises (De Brier, 1990; Vande Wattyne et Van Assche, 1991; Maroy 1991).

Au-delà du développement de la formation continue, j'émettrai l'hypothèse, après d'autres (Méhaut, 1978; Dubar, 1990), que la formation professionnelle continue en Belgique et en France est actuellement dans un mouvement d'internalisation de ses orientations, de son financement, de sa mise en œuvre au sein du monde productif alors qu'on peut avancer qu'elle avait auparavant eu tendance à s'externaliser. Par internalisation, j'entends un double phénomène : non seulement, les formations se développent au sein d'entités qui relèvent du système productif (entreprises ou fédérations professionnelles) mais plus globalement, la formation professionnelle tend à voir ses orientations, ses contenus, la sélection de ses bénéficiaires, sa mise en œuvre contrôlée par des acteurs liés au secteur productif. La légitimité des acteurs scolaires, voire celle des instances publiques de formation professionnelle continue, tend à diminuer face à celle des acteurs de l'entreprise.

Simultanément, ce mouvement d'internalisation va de pair avec une revalorisation de formes de formation «non scolaire».

Schématiquement on peut, en effet, avancer que la formation professionnelle continue a connu trois moments.

Un mot tout d'abord sur le phénomène de développement de l'effort de formation continue et simultanément d'internalisation de la formation continue au sein du monde productif, au sein de l'entreprise en particulier. À quoi est-il visible ou repérable?

Les indices de développement de l'effort de formation des entreprises sont suffisamment connus pour qu'on n'y insiste pas. Ainsi pour la France, on connaît la croissance du pourcentage de la masse salariale consacré à la formation par les entreprises à la suite de la loi de 1971 (Berton et Podevin, 1991). En Belgique, nous ne disposons pas d'enquêtes qui permettent des comparaisons dans le temps, mais on peut constater le développement des formations menées par des fédérations professionnelles patronales, la croissance des formations en entreprise financées par des organismes publics de formation professionnelle et en outre, on dispose de connaissances fragmentaires sur la croissance de l'effort de formation de nombreuses entreprises (De Brier, 1990; Vande Wattyne et Van Assche, 1991; Maroy 1991).

Au-delà du développement de la formation continue, j'émettrai l'hypothèse, après d'autres (Méhaut, 1978; Dubar, 1990), que la formation professionnelle continue en Belgique et en France est actuellement dans un mouvement d'internalisation de ses orientations, de son financement, de sa mise en œuvre au sein du monde productif alors qu'on peut avancer qu'elle avait auparavant eu tendance à s'externaliser. Par internalisation, j'entends un double phénomène : non seulement, les formations se développent au sein d'entités qui relèvent du système productif (entreprises ou fédérations professionnelles) mais plus globalement, la formation professionnelle tend à voir ses orientations, ses contenus, la sélection de ses bénéficiaires, sa mise en œuvre contrôlée par des acteurs liés au secteur productif. La légitimité des acteurs scolaires, voire celle des instances publiques de formation professionnelle continue, tend à diminuer face à celle des acteurs de l'entreprise.

Simultanément, ce mouvement d'internalisation va de pair avec une revalorisation de formes de formation «non scolaire».

Schématiquement on peut, en effet, avancer que la formation professionnelle continue a connu trois moments.

- Il y a eu d'abord l'apprentissage informel des métiers, des cultures professionnelles «sur le tas», au travers des filières d'embauche à base familiale et locale (avant 1945 surtout).
- Entre 1945 et le début des années quatre-vingt, on a assisté à une institutionnalisation et à une externalisation de la formation professionnelle continue par rapport au système productif. Des institutions publiques de formation professionnelle continue se mettent ainsi en place pour les chômeurs puis pour les travailleurs. Ces institutions de formation spécialisées développent des actions de formations qui partagent les caractéristiques essentielles de la «forme scolaire» : il s'agit d'actions de formation se déroulant dans des lieux et temps spécifiques, où la pratique de transmission et d'apprentissage est pour l'essentiel séparée des autres, où le curriculum implique une transposition didactique des savoirs ou savoir-faire transmis, une planification dans le temps de l'apprentissage, une discipline des apprenants, etc.[1]. Ce mouvement se rapproche du mouvement d'institutionnalisation de la formation professionnelle initiale dans les écoles professionnelles au sein du système scolaire. Ce moment coïncide à la fois avec le développement du taylorisme et la déstructuration corré-

1 C'est évidemment vrai des actions de formation qui se déroulent dans le cadre des institutions scolaires proprement dites. Ainsi en Belgique, l'enseignement de Promotion sociale ou les nombreux cycles de formations offerts «à horaire décalé» par les institutions universitaires ou d'enseignement supérieur. Ce l'est aussi d'autres formations offertes par des institutions publiques comme la formation professionnelle des adultes du FOREM (Formation emploi). En France, la formation postscolaire semble s'être développée davantage dans le cadre des entreprises qu'en Belgique, en raison notamment de la présence d'une disposition légale imposant depuis 1971 aux entreprises de consacrer un pourcentage minimum de la masse salariale à la formation (le 1 puis 1,4 %); cependant, l'évolution, du point de vue de l'adoption de la forme scolaire, ne semble pas dans l'ensemble différente. D'une part, dans les formations développées par les institutions publiques comme la Promotion sociale, les Universités ou l'AFPA (Association pour la formation professionnelle des adultes) la situation est proche de la Belgique (Dubar, 1986; 1990). Par ailleurs, dans le cadre de l'obligation de financement de la formation par les entreprises, on a vu surtout se développer des «stages de formation» qui présentent les principales caractéristiques de la forme scolaire : «programme préétabli, présence d'un formateur, processus pédagogique, extériorité relative par rapport à la production» (Gehin, 1989, 236) au détriment de formations davantage «intégrées à la production» (D'Iribarne *et al.*).

lative des «métiers» dans l'industrie et avec une forte lame de fond en faveur de l'extension de la scolarisation à toutes les classes sociales.

- Le moment actuel serait alors constitué par l'extension des efforts et des pratiques de formation formalisées au sein des entreprises, éventuellement combinée à une redécouverte des pratiques de formation informelle. Parallèlement, des centres de formation peuvent aussi se développer au niveau du secteur. Dans ces développements de formation internes au champ productif, le pouvoir des acteurs de l'entreprise sur les orientations, la sélection des bénéficiaires, la participation au financement vont évidemment croissant. La légitimité des acteurs issus de cet univers est en tous cas supérieure à celle des acteurs scolaires, voire à celle des instances publiques de la formation continue. C'est aussi en ce sens que j'entends la notion d'internalisation accrue de la formation professionnelle au monde productif.
- Par ailleurs, émergent également divers signes d'une remise en cause des formes de transmission scolaires. Les évolutions actuelles de l'organisation du travail productif en Europe, tout comme l'évolution du cadre législatif en France, pourraient amener les initiateurs de formation en entreprise à réévaluer positivement les formes non scolaires de socialisation. Donnons en un aperçu succinct des indices de cette revalorisation des formes de socialisation non scolaires. Gehin (1989) remarque que des formations «non formalisées», c'est-à-dire non reprises dans les entreprises françaises dans le cadre de l'obligation légale de formation, et/ou informelles, c'est-à-dire se développant en dehors de prescriptions explicites de la direction générale des entreprises, sont présentes, voire se développent dans les entreprises françaises. Ces formations informelles sont de divers types : formations «en doublure» des nouveaux dans l'entreprise, à qui des anciens transmettent sur le poste de travail même divers types de compétences ou capacités; «compagnonnage» entre membres de la même catégorie professionnelle qui se transmettent les connaissances relatives à diverses innovations techniques; formations «en grandeur nature» où l'ensemble des opérateurs d'un atelier peut être amené à expérimenter un nouvel équipement ou une nouvelle forme d'organisation du travail dans le cadre des installations du travail productif (Midler, 1988).

Maurice insiste aussi sur le fait qu'un processus d'apprentissage peut s'opérer au travers même de l'expérience acquise dans une organisation du travail post-taylorienne où les postes de travail sont «enrichis» et les interactions centrales dans les procédures de coordination, où la mobilité entre différents postes de travail est organisée par l'entreprise elle-même (Maurice, 1987). Il y a donc ainsi les signes encore épars, balbutiants, d'une revalorisation de formes non scolaires de socialisation dans l'entreprise.

Quoique cette périodisation soit très schématique et embryonnaire, on peut donc avancer que se développent ces dernières années, non seulement des indices d'internalisation accrue de la formation professionnelle au sein du champ productif, mais aussi des indices d'inflexion au moins partielle des formes pédagogiques qu'elles se donnent. Si l'on accepte ce constat, se pose alors la question de la sociogenèse de l'internalisation du contrôle des formations continues par les entreprises, internalisation qui s'accompagne de quelques signes de diversification des formes de transmission des activités de formation.

J'avancerai la thèse que plusieurs facteurs conduisent à accentuer l'enjeu de la formation continue pour les entreprises, enjeu qui les amène simultanément à internaliser, développer et rénover les formes de la formation continue. Cet enjeu n'est pas seulement lié au contexte de modernisation technique. Il est surtout lié dans une logique de redéfinition du mode d'obtention des gains de productivité quantitative et qualitative, dans un contexte de recherche de nouveaux critères de gestion de la production et de nouveaux modèles d'organisation de la production et du travail, à la montée de l'enjeu, pour l'entreprise, des qualifications requises et des interventions des opérateurs, lesquelles se doivent dès lors d'être davantage régulées, modelées, orientées, notamment par la formation continue. Simultanément et complémentairement, cet enjeu de la formation continue est lié à l'affaiblissement des cadres sociaux et normatifs généraux, qui s'accompagne d'une montée des autonomies et d'un développement de la référence à l'individu, voire au sujet, comme norme et fin de tout projet d'action : dans ce contexte, la «fonction identitaire» de l'entreprise se développe et la formation continue devient l'une des ressources utilisée par l'entreprise pour intégrer dans un projet global les jeux des autonomies individuelles.

Développons quelque peu ces trois types de facteurs qui permettent de rendre compte de l'enjeu de la formation continue pour l'entreprise et, partant, de son développement au sein même de l'entreprise.

2. DEUX PISTES D'INTERPRÉTATION DE L'ENJEU CROISSANT DE LA FORMATION CONTINUE DANS L'ENTREPRISE

D'abord, on peut avancer que cette augmentation de l'effort de formation et cette internalisation de la formation continue ne peuvent être complètement expliquées par l'accentuation d'une modernisation technologique des procédés de production. Le développement de la formation continue pour le personnel des entreprises a toujours été rapproché des changements techniques qui affectaient l'entreprise. Les discours sur la modernisation technique, sur son accélération, sur ses conséquences inéluctables sur les capacités et savoirs mobilisés au travail ne sont pas nouveaux et constituent indiscutablement une des origines et des justifications du développement de l'effort de formation continue. Cependant, cette explication ne suffit pas à rendre compte du mouvement d'internalisation de la formation continue, du contrôle accru que les directions d'entreprises cherchent à développer à cet endroit, ni surtout à comprendre certaines des inflexions de leurs formes, si l'on entend par là les caractéristiques principales que revêtent les modes pédagogiques de transmission.

Deux autres interprétations, partiellement complémentaires, peuvent et doivent être avancées pour comprendre l'enjeu croissant de la formation continue.

La première peut être dérivée des écrits de Sainsaulieu (1986) et Segrestin (1990). L'entreprise devient une institution centrale dans notre société au même titre que l'école. Elle ne peut plus être réduite à sa fonctionnalité organisationnelle, elle devient une matrice productrice de valeurs, de normes sociales. Elle devient un pôle d'identification pour des individus qui se trouvent insérés dans des cadres sociaux et normatifs de plus en plus flous, de moins en moins contraignants au point que dans ce contexte, on en demande de plus en plus à l'individu. Ils observent ainsi que «dans un contexte général d'affaiblissement des repères sociaux, l'entreprise s'affirme comme un foyer de production identitaire, dans des formes qui s'écartent du traditionnel «esprit mai-

son» et qui tendraient plutôt à désigner le contour des représentations signifiantes de la société à venir.» (Sainsaulieu et Segrestin, 1986, 339). La fonction identitaire de l'entreprise irait donc croissant, dans la mesure où elle constituerait de plus en plus la figure mobilisatrice de l'action collective sur laquelle peut prendre ce processus d'articulation entre individuel et collectif que constitue le processus identitaire. Mais ce rôle de pôle d'identification aurait ceci de nouveau qu'il irait de pair non pas avec une dissolution des autonomies et créativités individuelles dans un nous aliénant (mythe de l'esprit maison) mais au contraire avec leur activation, phénomène qui appelle la recherche de nouvelles formes d'identités collectives, dans la mesure où les repères sociaux, professionnels et culturels antérieurs (statuts hiérarchiques et professionnels, antagonismes de classe) ne suffisent plus, pour des couches sociales moyennes marquées par des multiples mobilités et changements, à garantir l'issue heureuse d'une construction identitaire. Ces processus peuvent alors expliquer, au moins partiellement, le développement du thème de la culture d'entreprise, la montée d'un discours managérial qui appelle un développement autonome des ressources humaines pour garantir l'efficacité économique de l'entreprise. Mais pour nos auteurs, il y aurait une illusion à croire que les expériences organisationnelles diverses en ce sens (cercles de qualité, groupes projets, groupes d'expression, etc.) auraient conduit à une communauté intégrée et homogénéisée. Tout au contraire, ces expériences conduisent à une activation des potentiels d'autonomie, qui affaiblissent les «forces collectives militantes et professionnelles antérieures» (ibidem, 343; Linhart, 1991). D'où un paradoxe, la «nécessité» où se trouvent les dirigeants dans la crise de susciter de nouvelles formes de «mobilisation collective autour de projets de développement» au moment même «où ils se trouvent affrontés à une culture de la diversité, de l'autonomie et de l'individualisme» (ibidem, 343).

Je ne reprendrai pas divers autres développements de Sainsaulieu et Segrestin, qui pourraient d'ailleurs être plus discutables – je pense à leur discussion de l'autonomie croissante de l'entreprise à l'égard des régulations sociétales et locales, ou encore à toute la discussion et au plaidoyer pour une approche institutionnelle de l'entreprise conçue comme lieu autonome de production de valeurs et de systèmes de représentation.

Je voudrais seulement partir de leur observation centrale d'une montée des autonomies et des individualités dans un contexte d'affaiblissement des cadres sociaux et normatifs «traditionnels». En effet, on peut en inférer une première hypothèse explicative non seulement du développement des formations continues par l'entreprise, mais surtout de la tendance à l'internalisation de ces formations au sein du système productif, internalisation du contrôle de leurs orientations surtout. Le développement de formations continues formalisées «au sein même de l'entreprise, mais plus encore le développement de formations dites «informelles», bref la montée d'activités et de pratiques à fonction socialisatrice quand bien même elles se présentent comme des activités de communication, d'amélioration de la qualité, ou de participation peuvent être comprises comme des tentatives, des expérimentations managériales qui visent à bâtir de nouvelles régulations intégrant les «autonomies» dans l'agir collectif orienté par les directions d'entreprises. Une telle hypothèse, je le conçois, n'est pas férocement originale; elle ne fait même que rappeler la fonction d'intégration normative présente dans toute activité de formation. Cependant, elle souligne, avec Sainsaulieu et Segrestin, à quel point une telle activité est à présent cruciale : la montée de l'individu, l'émergence du «sujet» comme norme et fin de l'activité de l'acteur rend le travail d'intégration normative et culturelle des membres de l'organisation plus délicat ; il appelle de nouveaux moyens et de nouvelles expérimentations, et ce, d'autant plus que des évolutions technicoéconomiques, le jeu des rapports de force au niveau des marchés conduisent à une accentuation et à un approfondissement de la logique de rationalisation du procès de production de l'entreprise, approfondissement qui passe par une intégration technicoorganisationnelle accrue.

Cette hypothèse explicative ne permet toutefois pas de rendre compte des variations à la fois dans le développement de l'effort de formation et dans les logiques de formation qui les traversent, si l'on entend par là les orientations globales qui s'en dégagent par l'observation des caractéristiques principales qu'elles revêtent du point de vue de la durée, du public visé, de leur contenu, des modes pédagogiques de transmission, de leurs objectifs explicites. Les tendances décrites par Sainsaulieu et Segrestin sont des évolutions globales, inégalement développées et leur propos est largement heuristique.

Une deuxième piste d'explication complémentaire peut être avancée pour rendre compte de l'importance accrue des initiatives de formation dans le chef des entreprises mais aussi et surtout pour comprendre simultanément le développement de ce que j'ai appelé l'internalisation de la formation continue et l'infléchissement vers des formes non scolaires de transmission. Cette voie de recherche a pour avantage d'essayer du même coup de rendre compte des variations de ce point de vue, en cherchant à expliquer ce qui conditionne les logiques de formation des entreprises.

Cette deuxième hypothèse part de l'idée que dans un certain nombre de conditions, qui relèvent des évolutions des marchés mais aussi des choix socioorganisationnels des entreprises, les qualifications requises des opérateurs et leurs interventions deviennent plus stratégiques pour la rentabilité même de l'entreprise, et que dans ces conditions, il est dès lors économiquement justifié «d'investir en formation». Plus précisément, l'évolution de la concurrence, les latitudes de choix technologiques conduisent les entreprises à accroître leur productivité globale en développant leur intégration et leur flexibilité (Coriat, 1989; Zarifian, 1990). Cependant, cette recherche se fait tantôt en accentuant la gestion centralisée et prévisionnelle de l'ensemble du procès de production au moyen d'une informatisation de la gestion de la production, tantôt en développant une politique de décentralisation partielle des décisions (d'ordonnancement, de gestion de la qualité et de la maintenance au sein même de l'atelier). Cette dernière va de pair avec la nécessité d'obtenir une implication des travailleurs vis-à-vis de l'entreprise et de développer simultanément, de leur part, une intériorisation de critères de gestion et d'évaluation, visant dorénavant à améliorer la «vitesse du système technique en tant que tel» plutôt qu'à augmenter l'intensité du travail individuel (Zarifian, 1990). Dans ces dernières conditions qualifiées parfois de «post-tayloriennes», les interventions des opérateurs sont devenues une source d'incertitude cruciale pour les directions, lesquelles ne ménagent dès lors plus leurs efforts de formation envers les opérateurs concernés pour qu'ils participent à l'amélioration et au fonctionnement du nouvel ensemble sociotechnique, ce qui suppose qu'ils intègrent et utilisent de façon autonome les nouveaux critères de productivité et de rationalité afin qu'en définitive se développent les gains de productivité attendus

des changements socioorganisationnels. Autrement dit, la recherche de modes d'organisation de la production et du travail plus intégrés et flexibles grâce à la revalorisation des ateliers (impliquant par exemple le développement du *just in time*, la recomposition des ateliers en ilôts, la recherche de polyvalence et de polyfonctionnalité des tâches des opérateurs, la diminution des «cloisonnements» fonctionnels, la réduction des lignes hiérarchiques, etc.), rendraient compte du développement de la formation continue au moins dans la période de transition et de changement des modèles d'organisation de la production. Cette hypothèse permet de tenir compte de la variété des pratiques de formation puisque toutes les entreprises ne s'engagent pas dans une telle voie. En résumé, cette hypothèse a pour présupposé que dans la conjoncture historique actuelle, en raison d'un certain nombre de facteurs économiques et techniques, un processus de changement affecte les modes d'organisation du travail et de la production. La littérature et les enquêtes de terrain nous apprennent à ce propos qu'il y a sans doute une tendance générale à voir les modes de production dans l'industrie devenir à la fois plus intégrés et plus flexibles, mais que simultanément cette visée est recherchée au travers de plusieurs modèles ou scénarios. Selon les scénarios adoptés, l'enjeu des qualifications des opérateurs seraient alors inégalement cruciaux; partant, l'importance et la logique même au travers de laquelle la formation est engagée seront contrastées et inégalement développées.

3. UNE RECHERCHE SUR L'INTERACTION ENTRE LOGIQUE DE FORMATION ET LOGIQUE D'ORGANISATION

Pour étayer la deuxième interprétation proposée, je résumerai brièvement la littérature sur les évolutions des modes d'organisation du travail de l'entreprise. Ensuite, j'exposerai quelques résultats provisoires d'une recherche qui porte justement sur l'articulation et les interdépendances réciproques entre logique de formation et logique d'organisation de l'entreprise[2].

2 Cette recherche est menée en collaboration avec B. Fusulier, F. Guillaume, J.M. Lacrosse de l'Université catholique de Louvain. Elle est subventionnée par les Services de programmation de la politique scientifique.
L'objet de la recherche est d'étudier les pratiques de formation continuée mises en place par des entreprises fortement engagées dans un processus de modernisation technologique et sociale. Son but est d'esquisser une typologie des logiques

Au-delà de leurs divergences, divers courants de sociologues ou d'économistes du travail s'accordent à présent pour penser qu'une part significative d'entreprises industrielles cherchent à la fois à intégrer davantage le fonctionnement de l'entreprise et à le flexibiliser. Pour certains auteurs (Veltz, 1986), l'entreprise est ainsi à la recherche d'une nouvelle «norme de gestion», d'une nouvelle formule d'efficience productive (Zarifian, 1990).

Les voies organisationnelles d'intégration peuvent être variées : elle peut ainsi prendre la voie d'une informatisation accrue et centralisée (voie dite néotaylorienne) qui culmine dans l'image de l'usine sans hommes (Eysackers, 1989). À l'inverse, la voie «post-taylorienne» cherche à la fois à décloisonner les services fonctionnels (entre bureau des méthodes, services de fabrication; entre service commercial et production), à élargir les fonctions (par exemple en recomposant tâches d'entretien, de réglage et de fabrication), à développer les compétences individuelles ou collectives des opérateurs de la fabrication, à favoriser une forme de décentralisation jusqu'à l'atelier de certaines décisions d'ordonnancement ou de gestion de la fabrication. Les divers courants de pensée et auteurs – régulationnistes tels Coriat, Kern et Schumann, 1989; Linhart, 1991; Veltz, 1986; Zarifian, 1990 – s'opposent sur les scénarios les plus probables à leurs yeux, sur leurs conditions de développement ou sur leur

d'action managériales orientant les pratiques de formation continuée au sein d'entreprises impliquées dans un processus de modernisation technologique... Il s'agit non seulement de les décrire mais aussi de les resituer dans les conditions économiques (position sur les marchés des produits du travail), organisationnelles (structure de l'entreprise, technologie, taille, etc.) et culturelles qui les influencent. Plusieurs hypothèses de travail, optimistes et fortes, mais par là fructueuses sur le plan heuristique, ont été posées à partir d'un premier dépouillement de la littérature. La modernisation technologique actuelle s'accompagne-t-elle d'une réorganisation des systèmes de travail, d'une recomposition des tâches et des qualifications comme de nombreux auteurs le suggèrent (Voir, par exemple, Les nouvelles technologies dans l'industrie, l'enjeu des qualifications. *Sociologie du travail*, 4, 1984)? La «main-d'œuvre» devient-elle un partenaire stratégique, une «ressource humaine» plutôt qu'une main-d'œuvre vite adaptée et formée? Dans quelle mesure sa qualification, son implication dans son travail et dans l'entreprise deviennent-ils cruciaux pour la rentabilisation des investissements de l'entreprise en capital technologique? La formation continuée des personnels occupés par l'entreprise prend-elle dès lors de plus en plus d'importance dans les entreprises? (Riboud, 1988).

degré de rupture avec les modes d'organisation tayloriens antérieurs; ils divergent également sur les constructions d'objets privilégiés. Cependant, répétons-le, il existe une convergence quant au diagnostic d'un approfondissement de l'unification de l'entreprise (Borzeix et Linhard, 1988) et d'une recherche de formes renouvelées des structures d'organisation, recherche favorisée davantage par les évolutions technicoéconomiques précitées que par les rejets et résistances explicites de la part des salariés dont a fait l'objet l'organisation taylorienne depuis le milieu des années soixante.

Nos observations faites dans le cadre d'une recherche sur les interactions entre logique de formation et logique d'organisation nous conduisent à avancer que les entreprises engagées dans un processus de changement global de leur organisation vers un modèle «post-taylorien»[3] développent un effort de formation accru et surtout une logique de formation sensiblement différente de celle qui prévaut dans des entreprises où la logique d'organisation ne s'infléchit pas ou peu. La rupture relative avec le mode d'organisation taylorien va de pair avec une internalisation accrue de la formation, avec une déscolarisation de ses formes, avec une diffusion des catégories de personnel bénéficiaires, avec un élargissement des contenus et des objectifs de formation à des domaines non techniques qui relèvent davantage du social et du culturel.

À l'inverse, quand on maintient l'organisation du travail antérieure, où lorsque la recherche de l'intégration se fait surtout par le biais de la mise en place d'un pilotage à distance par informatique des différentes opérations de production, telle l'implantation du CIM (Computer Integrated Manufacturing) dans l'industrie textile belge, la logique de formation resterait surtout technique, ponctuelle et compatible avec une externalisation.

---

3 Même si on peut avec Zarifian penser que les recherches de nouvelle productivité actuelle sont globalement une extension des principes du taylorisme et de la rationalisation de la production, le changement de leur point d'application (du travail de fabrication à l'ensemble du procès de production) conduit à un abandon partiel des modes de rationalisation antérieurs du travail ouvrier : parcellisation, séparation conception-exécution. En ce sens, il y a continuité des principes mais rupture relative au moins au niveau des conséquences concrètes sur le travail ouvrier. Pour un développement de ce point voir Maroy (à paraître).

Explicitons quelque peu ces différences de logiques de formation, en montrant les relations qu'elles entretiennent aux choix organisationnels opérés par ailleurs. Une des hypothèses clés qui sous-tend l'interprétation est la suivante. Les logiques de formation des entreprises en modernisation technique et sociale peuvent être comprises, peuvent être saisies dans leurs cohérences et leurs portées si on les situe par rapport aux politiques globales de l'entreprise, en particulier la présence ou l'absence de politiques de réorganisation du travail et de la production, de techniques nouvelles de gestion de la production. Je distinguerai ici une logique de formation observée dans le secteur textile ou l'imprimerie, où la logique d'ensemble du point de vue de l'organisation et de la gestion de la production n'évolue guère, d'une logique repérée dans les fabrications métalliques, où la formation accompagne une transformation importante de l'organisation du travail et de la production. Je présenterai d'abord les logiques avant de les illustrer à partir de deux cas d'entreprises.

3.1 Une logique de formation technique et adaptative dans le cadre du maintien des principes du taylorisme

Dans plusieurs entreprises observées, la formation fait suite ou prépare à des changements techniques sans que ne changent par ailleurs les méthodes de gestion de la production, sans que la logique de mobilisation et d'évaluation des qualités et compétences des travailleurs n'évolue de façon significative. La logique de formation est alors techniciste, ponctuelle, sélective. Elle vise d'abord à résoudre les problèmes de changements de connaissances et savoir-faire requis par les nouveaux instruments de production. Il s'agit de formations techniques d'ouvriers d'élite (contremaîtres, ouvriers d'entretien, techniciens), données généralement par le constructeur des machines, sans que ne soit ressenti le besoin d'un réel service interne de formation chargé de piloter et d'orienter ce type d'activités, considérées somme toute comme ponctuelles et secondaires. Sur le plan du contenu, les formations sont de plus en plus orientées vers des savoirs techniques et théoriques au fur et à mesure que les équipements incorporent des automatismes. Parallèlement, apparaît une redéfinition des dispositions requises au travail, dispositions qui apparaissent également dans les discours des formateurs, et le contenu

explicite des formations. La formation est alors une variable d'ajustement conjoncturel à des transformations locales qui ne touchent pas la logique d'ensemble de l'entreprise.

Ce type de logique de formation apparaît pour faire face à différents types de «besoins de formation». Il peut tout d'abord s'agir d'entreprises tayloriennes (filatures textiles), voire prétaylorien nes (imprimeries de presse), dans lesquelles surviennent des innovations technologiques peu ou prou importantes. Le problème est alors simplement d'actualiser les qualifications techniques de la main-d'œuvre, ce qui peut aller de pair avec une réduction des effectifs et une simplification des équipes de travail (imprimerie). Il peut s'agir aussi de formations faisant face à d'autres changements ponctuels dans l'environnement de l'entreprise : changements des produits, etc.

3.2 Logique de formation globale et changement de l'organisation de la production

À l'inverse, dans des entreprises de fabrication métallique, la formation présente à des degrés divers des traits qualitativement différents.

L'effort de formation y est tout d'abord plus important. Une fonction de responsable de formation, voire un service de formation, se développe. En tous cas, la formation y paraît davantage stratégique au moins sur le plan du discours. La formation est moins ponctuelle dans la mesure où il ne s'agit pas seulement d'accompagner et ou de prévoir un changement technique perçu comme une modification locale et ponctuelle. À l'opposé, il s'agit d'initier, d'impulser, d'accompagner un changement global à l'échelle d'un atelier, voire d'un établissement dans son ensemble. Changement global dont la nature est composite : il a trait au mode formel de division du travail, au contenu des postes, aux qualifications techniques et non techniques requises; il a trait aussi au nouveau système d'ordonnancement et de gestion des flux de la production, au nouveau système de gestion de la qualité, au nouveau système de maintenance préventive, bref à toute une nouvelle série de nouvelles techniques et méthodes de gestion de la production; de façon parallèle,

il peut concerner également le volet technologique au travers des remplacements de moyens de production proprement dit, tels les centres d'usinage. Mais le changement porte aussi, au moins sur le plan des attentes managériales, sur les relations sociales effectives dans l'atelier ou l'établissement [relations de coopération entre services fonctionnels (méthodes) et fabrication, entre ateliers de production; relations sociales entre hiérarchie de premier niveau et opérateurs] et au-delà, sur le rapport des travailleurs à leur travail et à l'entreprise.

De ce fait, la formation se veut plus diffuse, moins sélective, car il s'agit de toucher et de faire évoluer un collectif de travail dans son ensemble (au niveau d'un atelier ou d'un établissement). Elle est aussi de ce fait plus permanente et pensée à la fois comme formelle et informelle. Sur le plan du contenu, elle combine explicitement des contenus techniques, moraux, communicationnels. Un souci pédagogique naît dans la mesure où l'apprentissage des compétences relationnelles en est davantage tributaire. Enfin, la logique de formation s'inscrit dans d'autres volets des politiques managériales : politique de changement organisationnel, de développement de nouveaux critères de gestion (qualité totale, etc.), politiques de redéfinition des classifications et des critères de valorisation salariale. Il s'agit de changer le rapport au travail et à l'entreprise de collectifs entiers de travail, de les impliquer par rapport aux nouveaux indicateurs de gestion de la production, dont le processus de recherche de la qualité totale, de les instrumenter techniquement à cette fin, de les prédisposer à accepter la flexibilité fonctionnelle dans l'entreprise (acceptation de la polyvalence).

Sans que nous n'ayons pu ici approfondir l'analyse au niveau des opérateurs, il est évident que se jouent diverses évolutions dans le rapport des salariés entre eux, à leur travail, à la hiérarchie, aux représentants syndicaux et, en définitive, à l'entreprise.

Ce type de logique de formation apparaît lorsque survient une visée claire, explicite de changement organisationnel, de changement des critères de gestion de la production. La formation devient ici une variable d'action importante de la direction quand il s'agit de changer progressivement les critères et modes de gestion de la production ou les modalités d'organisation du travail.

3.3 Deux exemples contrastés

Nous allons brièvement illustrer cette différence de logiques de formation en rapportant le cas de deux entreprises, celui de *Le Tissu* et celui de *Fin Mécano*.

Le Tissu est une usine de tissage qui dépend d'un groupe familial. Elle produisait essentiellement des tissus velours pour l'ameublement ou l'automobile. Face aux aléas de ce marché du velours, l'entreprise s'est diversifiée en se lançant dans le tissu «plat», en 1989. Les productions européennes concurrencées par les productions des pays du Sud depuis plus de dix ans ont amené l'ensemble du secteur à une modernisation technologique très importante, en particulier en ce qui concerne la gestion informatisée de la production (introduction du CIM; Eysackers, 1989). Pour les mêmes raisons, les entreprises européennes se sont lancées dans des productions dont les exigences de qualité vont croissant. *Le Tissu* ne fait pas exception à ce mouvement et l'usine est automatisée depuis plus de dix ans; la gestion de la production se fait selon une voie qui peut être qualifiée de néotaylorienne, dans la mesure où elle est centralisée dans les bureaux d'ordonnancement, qui disposent pour ce faire de logiciels de gestion de la production qui permettent à distance de programmer la production, de commander les changements de séries, de suivre la production individuelle de chaque métier à tisser, de contrôler les activités et les interventions de chaque tisserand dont l'activité est de plus en plus relative à la surveillance.

Dans ce contexte, si les enjeux et la nature des qualifications requises évoluent – accroissement de l'enjeu des interventions des opérateurs, intellectualisation des tâches, développement de nouvelles dispositions morales à la vigilance et à la responsabilité (Maroy et Lacrosse 1992) – la logique de formation continue pour les ouvriers et employés en place reste ponctuelle et sélective. Même si le responsable de la production apparaît individuellement comme une sorte d'«apôtre de la formation», la formation continue apparaît lorsque l'entreprise doit anticiper ou accompagner des changements de machines ou des changements de spécification des produits. Ainsi, lorsqu'en 1989, l'entreprise introduit de nouveaux métiers plats, elle envoie en formation, chez le cons-

tructeur, les monteurs de métiers et les contremaîtres, lesquels alors diffusent les connaissances apprises chez les tisserands, non sans qu'il n'y ait eu simplification des savoirs techniques transmis. Ainsi, la formation reste ponctuelle, car sa nécessité disparaît avec la mise en place du nouvel équipement; elle est par ailleurs sélective, dans la mesure où ce sont les travailleurs les plus qualifiés techniquement qui en bénéficient à charge pour eux d'adapter les tisserands aux nouveaux équipements sans qu'il n'y ait pour ces derniers une réelle formation aux principes technologiques des nouvelles machines.

La formation a pu apparaître de façon aussi peu programmée lorsque l'entreprise a dû faire face à de nouvelles spécifications pour les tissus destinés au marché anglais. Contraints de faire un traitement qui permet de donner une qualité «non feu» à ces tissus, qualité sensible par ailleurs à la température des traitements de teinture qui leur sont faits par la suite, la direction organise une séance de sensibilisation à ces problèmes pour tous les salariés de l'atelier teinture : il faut les «responsabiliser» face à ce problème, en leur en expliquant la nature et l'enjeu économique. La formation tend ainsi à être moins sélective pour préparer à ces nouvelles «dispositions morales» puisque l'ensemble des membres de l'atelier teinture sont présents à la formation. Dans d'autres entreprises, soucieuses d'introduire une implication de tous les salariés dans la gestion de la production et de la qualité, cette logique de diffusion de la formation va s'étendre.

Il en va ainsi de l'usine *Fin Mécano*, où nous avons rencontré plusieurs des traits d'une logique de formation qui vise un changement global sur les plans de l'organisation du travail et de la production, sur le plan des méthodes de gestion de la production, nouvelle organisation du travail et de la production qui repose au moins partiellement sur l'implication des salariés de la production.

Fin Mécano est une usine de fine mécanique, qui produit de l'armement léger. Menacé dans sa survie même, l'entreprise autrefois spécialisée dans plusieurs produits (moteurs, sports et armement léger) a été divisée selon ces produits et reprise par un grand groupe d'armement français, à la suite d'un long processus de négociation qui a mis en jeu des acteurs politiques, économiques et syndicaux.

Constituée comme entité autonome depuis 1990, l'entreprise doit alors mener une politique de redressement de la rentabilité dans un contexte de marché où les commandes tendent à diminuer du point de vue de la taille, où les exigences de qualité, déjà présentes de longue date, se renforcent et où l'incertitude reste très importante. Par ailleurs, l'usine est une usine symbole d'une vieille région industrielle où la présence syndicale est très forte : la reprise de l'entreprise s'est d'ailleurs accompagnée d'un accord social.

Dans ce contexte, l'établissement se lance dans une politique d'amélioration de la productivité et de la qualité industrielle, qui requiert, à la fois, davantage de flexibilité fonctionnelle dans l'entreprise et davantage de réactivité face aux évolutions de l'environnement.

Cette politique est une politique de changement global qui a plusieurs volets : sur le plan technologique, investissement dans des nouveaux centres d'usinage; sur le plan organisationnel, introduction d'ilôts de production qui impliquent un élargissement et un enrichissement des tâches, introduction de nouveaux systèmes de gestion de la production (kan ban), développement d'interrelations structurelles entre services fonctionnels et fabrication, etc.; sur le plan social, la mise en œuvre de ces changements est accompagnée d'une redéfinition négociée avec la délégation syndicale des classifications, des qualités techniques, morales et sociales requises pour chaque fonction et l'ébauche de filières de promotion au travers de ses classifications.

Dans ce contexte, la logique de formation tend à devenir un outil de changement du modèle organisationnel et des rapports sociaux dans l'entreprise. Il s'agit de faire évoluer le collectif de travail dans son ensemble.

Elle est d'abord organisée selon une réelle logique de planification stratégique. Ensuite, l'effort de formation est plus important : il s'agit de formations qui vont jusqu'à 500 heures. Autre point important, la formation concerne l'ensemble des futurs membres d'un atelier : elle est donc beaucoup plus diffusée que dans la précédente logique. Elle reste cependant sélective au sens où tous les travailleurs de l'ancien atelier de fabrication ne pourront y participer; l'installation des nouveaux centres d'usinage permettra en effet de réduire sensiblement le personnel.

Du point de vue du contenu, elle apparaît aussi novatrice : les contenus ne se limitent pas à une adaptation technique aux nouveaux équipements. Il s'agit en outre de donner des formations de base sur le plan de technologies constitutives (informatique, pneumatique, électronique et automatismes), de faire les rappels nécessaires à ce niveau, de développer des connaissances propices au développement de capacités de «gestionnaires» au sein de l'organisation de la production (connaissance de l'ensemble du procès de production et de ses interdépendances, connaissances économiques, connaissances en modèles de gestion de la production et, enfin, capacités permettant de participer à la gestion de la qualité par les techniques telles que le SPC (Statistical Package Control), lesquelles impliquent une formation statistique de base); enfin, il s'agit de développer diverses capacités communicationnelles et relationnelles de nature à faciliter la coopération nécessaire à la résolution des aléas et problèmes dans la conduite quotidienne de l'atelier.

La logique de formation est également intéressante à caractériser du point de vue des critères de sélection des candidats à la formation : outre des critères de qualification technique (mesurée par un test) des critères psychosociaux sont aussi utilisés dans la sélection des candidats à la formation. Les opérateurs les plus qualifiés seront en effet amenés à collaborer au sein de l'atelier même avec les services fonctionnels des méthodes.

On valorise une pédagogie active, qui se veut inductrice de comportements d'appropriation de la démarche de formation, à l'instar de ce qui est souhaité du point de vue de la gestion de la production. De ce fait, nombre de principes et de techniques classiques «en formation des adultes» ont été adoptées dans la conduite de l'opération.

Enfin, la formation est à la fois formelle et informelle, dans des locaux et temps formellement orientés vers l'apprentissage *ex cathedra*, comme le disait notre interlocuteur, et dans le lieu et au cours de l'activité même de production (*on the job*) sans pour autant que les exigences de production ne soient celles associées au régime de production normal, de plus avec un encadrement pédagogique continu supplémentaire.

Cet exemple qui a été présenté très schématiquement peut laisser entrevoir les fonctions que la formation se doit de remplir dans la lo-

Constituée comme entité autonome depuis 1990, l'entreprise doit alors mener une politique de redressement de la rentabilité dans un contexte de marché où les commandes tendent à diminuer du point de vue de la taille, où les exigences de qualité, déjà présentes de longue date, se renforcent et où l'incertitude reste très importante. Par ailleurs, l'usine est une usine symbole d'une vieille région industrielle où la présence syndicale est très forte : la reprise de l'entreprise s'est d'ailleurs accompagnée d'un accord social.

Dans ce contexte, l'établissement se lance dans une politique d'amélioration de la productivité et de la qualité industrielle, qui requiert, à la fois, davantage de flexibilité fonctionnelle dans l'entreprise et davantage de réactivité face aux évolutions de l'environnement.

Cette politique est une politique de changement global qui a plusieurs volets : sur le plan technologique, investissement dans des nouveaux centres d'usinage; sur le plan organisationnel, introduction d'ilôts de production qui impliquent un élargissement et un enrichissement des tâches, introduction de nouveaux systèmes de gestion de la production (kan ban), développement d'interrelations structurelles entre services fonctionnels et fabrication, etc.; sur le plan social, la mise en œuvre de ces changements est accompagnée d'une redéfinition négociée avec la délégation syndicale des classifications, des qualités techniques, morales et sociales requises pour chaque fonction et l'ébauche de filières de promotion au travers de ses classifications.

Dans ce contexte, la logique de formation tend à devenir un outil de changement du modèle organisationnel et des rapports sociaux dans l'entreprise. Il s'agit de faire évoluer le collectif de travail dans son ensemble.

Elle est d'abord organisée selon une réelle logique de planification stratégique. Ensuite, l'effort de formation est plus important : il s'agit de formations qui vont jusqu'à 500 heures. Autre point important, la formation concerne l'ensemble des futurs membres d'un atelier : elle est donc beaucoup plus diffusée que dans la précédente logique. Elle reste cependant sélective au sens où tous les travailleurs de l'ancien atelier de fabrication ne pourront y participer; l'installation des nouveaux centres d'usinage permettra en effet de réduire sensiblement le personnel.

Du point de vue du contenu, elle apparaît aussi novatrice : les contenus ne se limitent pas à une adaptation technique aux nouveaux équipements. Il s'agit en outre de donner des formations de base sur le plan de technologies constitutives (informatique, pneumatique, électronique et automatismes), de faire les rappels nécessaires à ce niveau, de développer des connaissances propices au développement de capacités de «gestionnaires» au sein de l'organisation de la production (connaissance de l'ensemble du procès de production et de ses interdépendances, connaissances économiques, connaissances en modèles de gestion de la production et, enfin, capacités permettant de participer à la gestion de la qualité par les techniques telles que le SPC (Statistical Package Control), lesquelles impliquent une formation statistique de base); enfin, il s'agit de développer diverses capacités communicationnelles et relationnelles de nature à faciliter la coopération nécessaire à la résolution des aléas et problèmes dans la conduite quotidienne de l'atelier.

La logique de formation est également intéressante à caractériser du point de vue des critères de sélection des candidats à la formation : outre des critères de qualification technique (mesurée par un test) des critères psychosociaux sont aussi utilisés dans la sélection des candidats à la formation. Les opérateurs les plus qualifiés seront en effet amenés à collaborer au sein de l'atelier même avec les services fonctionnels des méthodes.

On valorise une pédagogie active, qui se veut inductrice de comportements d'appropriation de la démarche de formation, à l'instar de ce qui est souhaité du point de vue de la gestion de la production. De ce fait, nombre de principes et de techniques classiques «en formation des adultes» ont été adoptées dans la conduite de l'opération.

Enfin, la formation est à la fois formelle et informelle, dans des locaux et temps formellement orientés vers l'apprentissage *ex cathedra*, comme le disait notre interlocuteur, et dans le lieu et au cours de l'activité même de production (*on the job*) sans pour autant que les exigences de production ne soient celles associées au régime de production normal, de plus avec un encadrement pédagogique continu supplémentaire.

Cet exemple qui a été présenté très schématiquement peut laisser entrevoir les fonctions que la formation se doit de remplir dans la lo-

gique managériale : il s'agit de transformer les relations et les qualités individuelles au sein du collectif de travail afin de rendre possible simultanément une modernisation des modes d'organisation et de gestion de la production, et d'en garantir tous les effets potentiels sur le plan de la productivité et de la qualité. Cette opération va de pair avec une transformation des catégories professionnelles, des relations entre catégories et probablement des identités professionnelles des uns et des autres. Elle charrie en outre une redéfinition des rapports entre les personnels et leurs représentants syndicaux. L'exemple montre en définitive à quel point la logique de formation reste orientée vers une adaptation de la force de travail : mais au lieu d'être individuelle, l'adaptation doit à présent viser le collectif de travail dans son ensemble auquel il s'agit de faire intérioriser de nouveaux critères de fonctionnement et de gestion de la production plus aptes à renforcer les gains d'une productivité dont les modalités d'obtention ont changé.

Ces premières lignes d'interprétation permettent de soutenir, avec quelque conviction, l'hypothèse selon laquelle il faut rapporter la tendance à l'internalisation et à l'inflexion des formes de transmission pédagogiques des formations professionnelles continues, aux évolutions de l'organisation du travail et de la production, et aux enjeux que représentent pour l'entreprise «en modernisation organisationnelle» les interventions des travailleurs.

Dans certains secteurs, dont celui du métal, l'implantation d'un modèle d'organisation, que j'appellerai pour la facilité «post-taylorien», tend à se mettre en œuvre en développant un effort de formation accru et surtout une logique de formation sensiblement différente de celles qui prévalent quand l'entreprise n'a pas d'intention de changement organisationnel. La rupture relative avec le mode d'organisation taylorien va de pair avec une internalisation accrue de la formation, avec une déscolarisation de ses formes, avec une diffusion des catégories de personnel bénéficiaires, avec un élargissement des contenus et des objectifs de formation à des domaines non techniques, relevant du social et du culturel. S'y expérimentent diverses stratégies d'intégration et de flexibilité accrue du procès de production; ces expérimentations vont de pair avec la nécessité de transformer le collectif de travail dans son ensemble, d'agir

non seulement sur les caractéristiques individuelles des travailleurs, mais aussi de modeler leurs relations, que ce soit verticalement ou latéralement. Dans ce contexte, la formation continue non seulement se développe, s'internalise mais tend à devenir plus diffusée dans l'ensemble du collectif de travail, à transmettre un contenu technique et social, et aussi à transformer également ses formes de transmission en devenant une initiative à la fois formelle et informelle. Ces évolutions ne sont bien sûr ni linéaires, ni univoques.

CONCLUSION

En définitive, le développement de l'effort interne des entreprises en formation continue, l'internalisation des actions, tout comme certaines tendances à l'inflexion des formes pédagogiques de transmission peuvent être rapportées à mon sens à un double processus.

D'une part le développement de la formation et son internalisation peuvent être interprétés comme le reflet et l'indice de «l'entrée de l'entreprise en société» comme l'avance Segrestin, dans un contexte social et culturel global marqué par l'affaiblissement des cadres normatifs, par une individualisation des rapports sociaux, une problématisation de la norme. La formation interne aux entreprises a alors pour visée d'agir sur ce qui est de l'ordre de l'institution, du lien social dans une entreprise considérée autant comme une institution que comme organisation. Ces dimensions sociales et institutionnelles de l'entreprise conditionneraient de plus en plus ses performances économiques.

D'autre part, on peut rendre compte du développement de la formation continue en entreprise et saisir pour une part l'évolution de ses formes, si on l'inscrit dans une logique de rationalisation économique élargie et approfondie qui tend à changer d'objet d'application (plus seulement le travail individuel mais l'ensemble de l'organisation du procès de production) et à démultiplier le nombre et la position hiérarchique et fonctionnelle des agents qui la promeuvent et la mettent en œuvre. Il faut en effet bien prendre la mesure de l'enjeu, variable selon les secteurs et les choix socioorganisationnels des entreprises, que tendent de plus en plus à représenter les interventions des opérateurs et au-delà leurs qualifications requises, qui, plus que par le passé et son organisation

taylorienne, conditionnent les gains de productivité. Au moment où l'entreprise, par l'implication et la polyvalence des opérateurs, par le décloisonnement, par l'accentuation des interdépendances et de la «réactivité» des différents ateliers ou services fonctionnels, cherche à gagner en productivité et en rentabilité par l'amélioration de la vitesse du cycle global de fabrication d'un produit, au moment donc où la rationalisation concerne l'ensemble de l'organisation de la production en lieu et place du seul geste du travailleur isolé, l'entreprise devient dépendante de la collaboration de l'ensemble des travailleurs à ce projet. Dans ce contexte, se pose la question de l'implication «négociée» du travailleur mais aussi le développement de l'enjeu de la formation continue du point de vue managérial. Son internalisation prend sens, si on veut bien la comprendre, comme une tentative managériale d'agir sur le collectif de travail dans son ensemble, dans le but de lui faire partager, voire coproduire, les nouvelles normes et critères de gestion de la production de nature à en assurer la survie ou la prédominance sur les marchés.

Parallèlement à cette interprétation «économique», l'internalisation et les évolutions de la formation continue en entreprise doivent cependant être éclairées par les réflexions de Sainsaulieu et Segrestin qui mettent en évidence les conditions culturelles globales qui conditionnent aujourd'hui ce que «mobiliser les ressources humaines veut dire»; sous ce jour, la formation continue peut apparaître comme une des ressources au travers desquelles l'entreprise joue sur sa «fonction identitaire» particulièrement développée, dans un univers social d'individus touchés par multiples mobilités et changements, à la recherche de repères, de références, de lieux et de projets par rapport auxquels construire leurs identités sociales.

Le développement de la formation continue par et pour le personnel des entreprises procéderait ainsi d'une logique culturelle et institutionnelle dans une ligne d'interprétation, d'une logique de rationalisation technicoorganisationnelle de l'autre. Ces interprétations ne sont pas incompatibles.

En définitive, cette interrogation sur la genèse de la réappropriation de la formation continue par le système productif n'invite-t-elle pas à questionner les états successifs d'une division du travail éducatif, à

interroger l'évolution des rôles des divers acteurs éducatifs en présence : entreprises bien sûr, écoles, institutions de formation continue, etc? Ainsi, on peut conclure des analyses présentées que l'entreprise devient un acteur de formation de plus en plus important. Par ailleurs, on pourrait aussi évoquer et interroger les développements d'initiatives de formation sectorielles qui elles aussi consacrent la montée en importance de nouveaux acteurs de formation, acteurs portées par les fédérations patronales ou les interlocuteurs sociaux.

Dans ce contexte, il faudrait approfondir l'analyse des multiples logiques et rationalités qui président à la genèse du nouvel espace éducatif. Rendre compte non seulement des évolutions sur le plan des acteurs éducatifs, mais aussi de celles qui concernent les inflexions de leurs fonctions, les principes légitimes de division du travail entre eux. Une telle optique supposerait de comprendre quelles sont les logiques de développement de ces nouvelles initiatives de formation. J'ai insisté sur les processus de rationalisation de l'organisation sociotechnique et sur les changements culturels qui sous-tendent le développement de la formation au niveau de l'entreprise. En ce qui a trait aux initiatives de formation sectorielles, il faudrait sans doute développer davantage les rationalités d'ordre politique qui les sous-tendent.

RÉFÉRENCES

BEL, M. *et al.* (1989).
Production et usage de la formation par et dans l'entreprise (tome 1), recherche commanditée par le Commissariat au Plan, Paris.

BERTON, F. et PODEVIN, G. (1991).
Vingt ans de formation professionnelle continue : de la promotion sociale à la gestion de l'emploi. *Formation-emploi, 34*, 14-30.

BORZEIX, A. et LINHARD, D. (1988).
La participation : un clair-obscur. *Sociologie du travail, 1.*

BOUSQUET, N. et GRANDGERARD, C. (1988).
Évaluation prospective d'une politique sociale spécifique : des entreprises font de la formation de l'ensemble de leur personnel le moteur de leur modernisation. Paris : INRP, Département d'études sur les enseignements technologiques.

BOUSQUET, N. et GRANDGERARD, C. (1990).
Les ambiguïtés de l'innovation. *Éducation permanente, 104.*

BROCHIER, D., FROMENT, J.P. et D'IRIBARNE, A. (1989).
La formation en alternance intégrée à la production. *Formation-emploi, 30*, 3-19.

CORIAT, B. (1989).
L'atelier et le robot. Paris : Ch. Bourgeois.

DAYAN, J.L., GEHIN, J.P. et VERDIER, E. (1986).
La formation continue dans l'industrie. *Formation-emploi, 16*.

DEBRIER, C. (1990).
Les pratiques de formation des entreprises belges. Louvain-la-Neuve : Institut des sciences du travail.

DUBAR, C., DUBAR, E., ENGRAND, S., FEUTRIE, M., GADREY, N. et VERMELLE, M.C. (1989).
Innovations de formation et transformations de la socialisation professionnelle par et dans l'entreprise. Lille : LASTREE (recherche commanditée par le Commissariat au Plan, le PIRTTEM).

DUBAR, C. (1990).
La formation professionnelle continue. Paris : La Découverte.

EYSACKERS, E. (éd.) (1990).
Assessment of prospects of anthropocentric production system (APS) in Belgium. Stichting Technologie Vlaanderen, décembre 1990.

GEHIN, J.P. (1989).
Le formel et l'informel en formation continue. *In* Bel, M. *et al.* (éd.), *Production et usage de la formation par et dans l'entreprise* (tome 1), recherche commanditée par le Commissariat au Plan, Paris.

KERN, H. ET SCHUMANN. (1989).
La fin de la division du travail? La rationalisation de la production industrielle. Paris : Maison des sciences de l'homme.

LACROSSE, J.M., MAROY, M. et MOLITOR, M. (1990).
Modernisation technologique et formation continuée. Université catholique de Louvain, Unité de sociologie, rapport au Ministre de l'Enseignement de la Communauté française.

LEHNER, F. (1991).
Anthropocentric production systems : The european response to advanced manufacturing an globalization. Synthesis report for the commission of the European Communities. NordheimWestfalen : Institute of work and society.

LINHART, C. (1991).
Le torticolis de l'autruche. Essai sur la modernisation des entreprises françaises. Paris : Seuil.

MAROY, C. (à paraître).
Logique de formation et organisation du travail : vers une formation détaylorisée? Dossier de l'Institut des sciences du travail, nº 14. Louvain-la-Neuve : UCL.

MAROY, C. (1991).
Chômage et formation professionnelle. Namur et Louvain-la-neuve : Presses Universitaires de Namur /CIACO.

MAROY, C. et LACROSSE, J.M. (1992).
Nouveaux enjeux des qualifications et stratégies de formation des entreprises : les exemples du textile et de l'industrie graphique. *Cahier orange, 36*. Université catholique de Louvain : Institut des sciences du travail.

MAURICE, M. (1987).
L'effet formateur de l'organisation du travail au Japon. *Formation et gestion*, Cahiers de la FNEGE, nº spécial Japon-France-Europe.

MÉHAUT, PH. (1978).
Formation continue, gestion du personnel et marché de la formation. Paris : CNRS.

MERCHIERS, J. (1990).
L'organisation du travail et la formation dans la métallurgie : les recherches des dix dernières années. *Formation-emploi, 31*, 17-32.

MIDDLER, C. (1988).
De l'automatisation à la modernisation, les transformations dans l'industrie automobile. *Annales des Mines - Gérer et Comprendre*, 4-16.

PODEVIN, G. et VERDIER, E. (1989).
Formation continue et compétitivité économique. Rapport au secrétariat d'État à la formation professionnelle, CEREQ, coll. des études nº 51.

RIBOUD, A. (1987).
Modernisation technologique, mode d'emploi. Paris : UGE.

SAINSAULIEU, R. et SEGRESTIN, D. (1986).
Vers une théorie sociologique de l'entreprise. *Sociologie du travail, 3*, 335-353.

SEGRESTIN, D. (1990).
Sur la représentation de l'entreprise en sociologie. *Travail et emploi, 4*(46).

VANDEWATTYNE, J. et VAN ASSCHE, E. (1990).
L'effort de formation des entreprises en Belgique. Bruxelles : Fondation Industrie Université.

VELTZ, P. (1986).
Informatisation des industries manufacturières et intellectualisation de la production. *Sociologie du travail, 1*.

ZARIFIAN, P. (1990).
La nouvelle productivité. Paris : L'Harmattan.

DIXIÈME CHAPITRE

FORMATION POSTSCOLAIRE ET IDENTITÉS SOCIALES ET PROFESSIONNELLES, EN FRANCE

CLAUDE DUBAR
CEREQ

INTRODUCTION

Dans ce texte, notre réflexion porte sur les trois questions suivantes. «Comment réagissent les travailleuses et les travailleurs à la formation? Comment intègrent-elles ou intègrent-ils la formation? Comment se construit leur identité professionnelle et sociale dans une période où les postes de travail deviennent de plus en plus rares?»

La première partie rappelle l'évolution des problématiques d'analyse en matière de formation chez les chercheurs en sciences sociales, en relation avec le découpage des champs de la sociologie française. La seconde partie présente les résultats de trois recherches empiriques sur la formation postscolaire menées collectivement au sein d'un même laboratoire. La dernière partie expose l'état actuel d'une théorisation des formes et dynamiques identitaires des «travailleuses et travailleurs français» révélées par leurs réactions à l'égard de la formation et des mutations de leur travail.

1. ÉVOLUTION DES PROBLÉMATIQUES D'ANALYSE DE LA FORMATION (1960-1990)

Une manière commode de présenter le paysage théorique relatif aux recherches dans le champ éducatif, en France, dans les années soixante et soixante-dix est d'opposer le paradigme néoclassique de l'investissement individuel en capital humain aux paradigmes marxistes et fonctionnalistes de la reproduction structurelle et symbolique des classes sociales par l'école (Tanguy, 1986).

Le premier est surtout, mais pas exclusivement, mis en œuvre par des économistes qui se réfèrent au modèle théorique de l'individu «rationnel» soucieux d'optimiser ses ressources en investissant dans la formation pour en retirer le salaire le plus élevé possible. La théorie éco-

nomique «classique» du marché du travail repose sur la définition du salaire comme rémunération des services du capital humain à leur productivité marginale (Silvestre, 1978, 166ss).

Le second est plutôt développé par des sociologues, mais pas tous, qui, s'appuyant sur les constats empiriques des inégalités sociales de réussite scolaire et de «destin» social, interprètent les résultats et les processus de la scolarisation en terme de reproduction des structures et des rapports sociaux (Bourdieu et Passeron, 1970). Plutôt que de «capital humain», ces sociologues parlent de capital économique et culturel, mais aussi de «capital symbolique» (Bourdieu, 1980), pour analyser les mécanismes par lesquels l'école reproduit et légitime les rapports de domination matérielle et symbolique d'une classe sur les autres.

On remarque que les deux paradigmes précédents privilégient clairement la fonction économique, au sens large, de la formation. Qu'il s'agisse de l'économie «restreinte», au sens néoclassique, qui définit la rationalité par l'intérêt monétaire, ou de l'économie «élargie», au sens de Weber (1920), qui définit la *Zweckrationalität* par la recherche de la richesse, du pouvoir et du prestige, le recours à la notion de capital est significatif d'une conception essentiellement instrumentale de la «formation», terme d'ailleurs peu utilisé durant cette période (Tanguy, 1986).

La coupure entre ces approches économiques et sociologiques et les approches psychologiques de l'éducation en termes de «développement» (Piaget, 1964) semble alors totale. Sauf à réduire le processus de développement des individus à l'accumulation monétaire (économie néoclassique) ou les mécanismes de la socialisation à l'incorporation précoce d'un habitus de classe, hérité de la trajectoire familiale (sociologie fonctionnaliste), on voit mal quelles collaborations peuvent s'établir entre les approches psychopédagogiques qui valorisent certaines formes éducatives en terme d'accès à l'autonomie et de construction personnelle (Piaget, 1965) et les approches socioéconomiques précédentes qui réduisent tout processus éducatif à des investissements en capital humain ou à des légitimations d'inégalités de capital économique, culturel et symbolique. La dénonciation des «illusions pédagogiques» engendre des clivages forts entre praticiens tournés vers la psychologie et théoriciens critiques adeptes de l'économie générale des pratiques» (Bourdieu, 1980).

Une remise en question progressive et partielle de ces clivages viendra significativement, ou paradoxalement, d'autres champs de la sociologie et de la pratique sociale, par exemple, de la sociologie du travail dont les paradigmes, en France, ne sont pas vraiment ceux de la sociologie de l'éducation. Les sociologues français du travail qui se réfèrent aux travaux de Friedmann, Naville ou Touraine ne partagent pas l'économisme précédent et analysent la formation des travailleurs comme processus d'acquisition de qualifications qui ne sont pas toujours reconnues malgré l'action syndicale, et comme structuration d'une conscience ouvrière toujours en tension entre corporatisme et conscience de classe (Touraine, 1965).

La formation professionnelle prime sur la scolarisation comme les paradigmes de l'action collective et de la production de la société priment sur ceux de la violence symbolique et de la reproduction des rapports sociaux. De ce fait, les deux «branches» de la sociologie ont peu de contacts et peu d'objets communs, reproduisant ainsi une coupure séculaire entre l'univers scolaire ou universitaire et celui du travail professionnel.

Certaines évolutions significatives apparaissent néanmoins, dès les années soixante et soixante-dix, surtout dans les années quatre-vingt, à partir de travaux sur la formation professionnelle initiale et surtout continue. C'est à partir de ce champ de recherche que la question des identités professionnelles et sociales des «travailleuses et travailleurs» commence à émerger comme objet de recherche.

Le travail pionnier d'Abboud (1968) sur les jeunes apprentis et ouvriers de la région parisienne aborde de front la question des «horizons socioprofessionnels» des jeunes de milieu populaire et constate une forte différenciation des pratiques et des représentations. Les recherches fondatrices de Sainsaulieu (1977) mettent la notion d'identité au travail au cœur de l'analyse des pratiques salariales dans les organisations. Le clivage antérieur avec toutes les approches psychologiques tend à être remis en question.

La notion d'identité collective tend à se substituer à celles de conscience ouvrière ou de conscience de classe pour mieux prendre en compte les processus d'individualisation et l'importance des relations affectives

dans l'univers du travail. Une forte coupure demeure cependant avec la sociologie de l'éducation et la prise en compte des origines familiales et scolaires dans la construction des identités au travail reste marginale.

Le thème des identités conquiert également une position de plus grande visibilité en sociologie du fait de la crise qui, à partir de 1973-1974, commence à provoquer, avec la montée du chômage, des destructurations identitaires graves (Schnapper, 1981). Le recours à l'approche biographique devient, en même temps, plus fréquent et d'autres formes de rationalité non économique retrouvent droit de cité (Boltanski et Thévenot, 1991).

On assiste ainsi, progressivement, à un déplacement des problématiques qui substituent au couple scolarisation/reproduction sociale par l'investissement économique le couple formation/intégration ou exclusion sociale par la construction identitaire. Le problème à comprendre, sinon à résoudre, n'est plus d'abord celui du rôle de la formation (scolaire) dans la reproduction des inégalités sociales mais celui du rôle de la formation (professionnelle) dans l'efficacité productive et la lutte contre les exclusions. Certes, les deux problèmes sont liés mais le rapport entre l'économique (rationalité instrumentale) et le social (rationalité expressive) s'est en quelque sorte inversé. L'accès à une rationalité «économique» n'est plus un préalable mais une conséquence du processus d'intégration sociale, c'est-à-dire de construction de formes identitaires reconnues et susceptibles de générer des investissements professionnels efficaces.

Les quatre «formes identitaires» qui résultent des travaux du LASTREE et présentées ci-après sont plus ou moins similaires à d'autres produits de recherche élaborés à partir de démarches différentes et se référant à l'une ou l'autre des traditions précédentes : les «identités au travail» de Sainsaulieu (1977), les «horizons socioprofessionnelles» de Abboud (1968), les «identités sociales» des techniciens de De Bonnafos (1988), les «profils» de salariés reconvertis de Lerolle (1991), «les modèles de valorisation de la force de travail» de Rivard (1986), les «principes de qualification» de Bureau et Nivolle (1990), les vécus du chômage de Schnapper (1981), les «catégories identitaires» des chômeurs de

longue durée de Demazière (1992) et même les «milieux sociaux» de Desrosières et Thévenot, résultant du croisement de «deux systèmes d'oppositions hétérogènes» (1988). Tous ces travaux ont en commun d'être essentiellement inductifs et de partir d'analyses empiriques des catégorisations mises en œuvre par les individus pour en tirer des abstractions généralisantes.

2. TROIS RECHERCHES COLLECTIVES SUR LES PRATIQUES DE FORMATION POSTSCOLAIRE

La théorisation présentée ici et longuement développée ailleurs (Dubar, 1991) découle également d'une démarche inductive : c'est à partir de la confrontation des résultats de trois recherches empiriques que j'ai été conduit à construire un ensemble de concepts explicatifs qui rendent compte des mécanismes communs mis en évidence par ces recherches et qui renvoient à l'hypothèse théorique d'une double transaction articulant des processus biographiques et relationnels.

L'origine des recherches et des questions qui suivent remonte aux travaux menés durant les années soixante-dix, sur diverses expériences de formation d'adultes en France (Dubar, 1977) et notamment à une synthèse, à base statistique, sur les déterminants de l'accès à la formation professionnelle continue (Dubar, 1984). L'un des principaux résultats de ces travaux était que la formation postscolaire constituait un facteur important de différenciation sociale à l'intérieur de populations apparemment homogènes. Qu'il s'agisse des actions collectives de formation mises en œuvre sur une base territoriale, de dispositifs de promotion sociale qui s'adressent à des adultes ayant un niveau de diplôme déterminé ou d'actions de formation continue financées par des entreprises pour certains de leurs salariés, l'accès différentiel à ces formations ainsi que leurs résultats ne constituaient pas simplement une reproduction des inégalités antérieures mais provoquaient des différences nouvelles qui ne pouvaient s'expliquer ni à partir des seules trajectoires sociales ou culturelles antérieures ni à partir des positions occupées par les individus dans l'espace social ou professionnel.

Les nouvelles recherches menées durant les années quatre-vingt se sont efforcées de mieux comprendre ces processus de différencia-

tion. Les trois recherches présentées sont toutes centrées sur l'analyse des réactions individuelles aux incitations à se former émises par les pouvoirs publics ou par les entreprises. Elles portent sur des populations diversifiées confrontées à des dispositifs de formation eux-mêmes très différents : jeunes chômeurs sans diplôme incités à entrer dans un dispositif d'insertion, salariés d'une grande entreprise publique engagée dans un programme ambitieux de formation, salariés d'entreprises privées mettant en œuvre des «innovations» techniques et sociales. Elles privilégient l'approche qualitative au moyen d'entretiens approfondis destinés à comprendre les pratiques mises en œuvre. Elles sont toutes des recherches collectives menées dans le cadre d'un même laboratoire[1] et tenant à concilier la réponse à des demandes sociales ou des commandes institutionnelles avec la production de résultats scientifiques qui impliquent une «bonne distance» à l'égard de l'objet et une rigueur méthodologique contrôlée.

2.1 Un dispositif d'insertion sociale et professionnelle

La première recherche a concerné des jeunes du Nord-Pas-de-Calais entrés, en 1982, dans le dispositif d'insertion sociale et professionnelle destiné à des garçons et filles sortis sans diplôme de l'école et se retrouvant en situation de chômage sur le marché du travail (Dubar *et al.*, 1987). Outre l'analyse détaillée d'un échantillon aléatoire de 600 fiches d'inscrits dans l'ensemble de la région et l'étude de l'évolution des offres de formation de la part des organismes concernés, la recherche s'est efforcée de comprendre les attitudes, représentations et pratiques des jeunes eux-mêmes à travers une série d'entretiens de type non directif auprès d'un petit échantillon de 45 jeunes suivis durant trois ans[2].

---

1 Le Laboratoire de sociologie du travail, de l'éducation et de l'emploi (LASTREE) créé en 1978 par Treanton fait partie, depuis 1982, du Centre lillois d'études et de recherches sociologiques et économiques (CLERSE), unité associée du CNRS et de l'Université de Lille I.

2 L'échantillon restreint, construit par choix raisonné sur la base des 600 fiches, comprenait 21 filles et 24 garçons entrés en stage en 1982 et suivis jusqu'en 1985. Sa composition était représentative de l'échantillon en ce qui concerne l'origine sociale (83 % d'enfants d'ouvriers dont 52 % de «non-qualifiés») et la dernière classe fréquentée (un tiers de classes préprofessionnelles de niveau CPPN ou de classes préparatoires à l'apprentissage CPA et un tiers sortis de lycées

Cette dernière approche a permis, au moyen d'une typologie fondée sur l'agrégation des «schèmes d'entretien» autour d'unités-noyaux[3] de mettre en évidence ce que nous avons appelé des «logiques d'action» reliant la vision de l'avenir professionnel, la reconstitution de la trajectoire antérieure, les parcours effectifs dans le dispositif et sur le marché de l'emploi et la manière dont les jeunes parlaient de la qualification et, plus généralement, de la relation entre la formation et l'emploi[4]. Les quatre types, dégagés inductivement de l'analyse des entretiens, constituaient, selon nous, des formes de rationalité (d'où le terme «logique») ayant toutes leur relative cohérence interne et permettant à la fois de présenter, voire de justifier, les pratiques antérieures (familiales, scolaires, postscolaires), de rendre compte de la situation vécue et d'inventorier les opportunités d'avenir.

Les regroupements opérés à partir des discours «libres»[5] tenus par les jeunes aux chercheurs aboutissaient à quatre ensembles difficilement hiérarchisables sur une dimension unique. Une première dimension «temporelle» opposait nettement les jeunes que nous avons appelés «sans avenir» (type I) qui ne pouvaient formuler aucun projet professionnel et se déclaraient eux-mêmes incapables d'accéder à un emploi stable et les jeunes qui esquissent des «stratégies tous azimuts» (type IV) incluant plusieurs possibilités et combinant des formes diverses d'accès à l'emploi (stable ou non) avec des perspective de formation immédiate ou différée

d'enseignement professionnel). Sur la composition précise de l'échantillon, voir Dubar *et al.* (1987, 74-75, 100 et 125).

3 Cette technique consiste à résumer le déroulement de chaque entretien au moyen d'un «schème» récapitulant les affirmations jugées essentielles et les relations entre elles puis à sélectionner des schèmes particulièrement typiques («unités-noyaux») et à répartir l'ensemble autour de ces unités jusqu'à épuisement de l'échantillon (Gremy et Le Noan, 1977).

4 Ce thème de la «qualification» avait été choisi à la fois à cause de l'objectif central du dispositif étudié («la qualification pour tous») et par suite de la position stratégique de cette notion fortement polysémique dans les processus de représentation du travail et d'anticipation de l'avenir professionnel.

5 Le principe de base des entretiens de type non directif mis en œuvre : c'est l'enquêté lui-même qui conduit l'entretien et décide de l'ordre des thèmes abordés à partir d'une «question de départ» standardisé. L'enquêteur n'intervient plus que par des «questions de relance». Cette technique doit permettre d'atteindre la «logique affective» de l'individu jugée significative de son «système culturel» (Michelat, 1975).

devant les mener à des emplois ou à des métiers qualifiés. Entre les deux, une majorité de jeunes vivait dans l'incertitude, anticipant soit un «petit boulot» défini uniquement par ses caractéristiques négatives (pénibles, répétitif...) soit un «petit diplôme» devant leur permettre d'affronter le marché du travail dans de meilleures conditions. Une seconde dimension plus «relationnelle» distinguait les jeunes qui avaient dans leur entourage (surtout familial) les éléments d'un réseau d'accès à l'emploi (Marry, 1983), mais aussi un «adulte de référence» qui leur permettait d'évaluer positivement la relation entre une formation diplômante et un emploi désirable et ceux qui, en étant dépourvus, n'accordait aucune valeur positive à la formation (Certificat d'aptitude professionnelle essentiellement) en terme d'emploi, de métier et de profession. Cette seconde dimension permettait de comprendre pourquoi certains privilégiaient le «travail instrumental» en étant prêts à accepter n'importe quel «petit boulot» et en délaissant rapidement les stages (type II) alors que d'autres visaient «la certification d'abord» en prolongeant leur présence dans le dispositif de formation et en entretenant l'espoir d'un emploi plus ou moins stable ultérieurement (type III).

Les quatre types ainsi reconstitués ne pouvaient être associés ni à quatre trajectoires nettement différenciées ni à quatre positions clairement définies au sein du dispositif de formation ou du marché du travail. Chaque type combinait une forme très générale de trajectoire biographique reconstruite subjectivement (soit marquée par la conscience de l'échec et l'angoisse de la menace de l'exclusion pour les types I et II; soit par la nostalgie de la réussite scolaire et l'espoir de l'insertion stable pour les types III et IV) et une configuration relationnelle liée à une représentation stable (ou une croyance consolidée) des liens entre formation et qualification (soit négative pour les types I et II soit positive pour les types III et IV). Chaque type était ainsi associé à une logique particulière mettant en cohérence les «bonnes raisons» que chacun avait pour continuer ou arrêter la formation et pour espérer ou non trouver un emploi.

2.2 Le système de formation-carrière du Service de la production thermique (EDF)

La seconde recherche menée en 1984-1985 portait sur les salariés de deux centres de production nucléaire qui appartiennent au Service de

production thermique d'Électricité de France engagés, depuis 1974, dans un vaste programme électronucléaire qui implique un très gros effort de formation continue (Dubar et Engrand, 1986). Il s'agissait de comprendre et, si possible, d'expliquer les pratiques de formation des agents relevant tous du même système de formation et de carrière très institutionnalisé et clé de voûte d'un «marché fermé du travail» (Paradeise, 1984) particulièrement actif à l'époque. La recherche avait été menée au moyen d'entretiens semi-directifs auprès d'échantillons aléatoires de salariés des deux CPN; ceux-ci étaient complétés par un questionnaire qui permettait de retracer l'ensemble de la carrière professionnelle des enquêtés[6] et de mesurer précisément leurs diverses activités de formation.

L'approche quantitative avait permis de vérifier la corrélation très significative entre l'intensité de l'effort de formation des agents et leur vitesse de carrière depuis leur entrée dans le Service de production thermique. Alors que la position occupée à l'enquête, le niveau de diplôme acquis en formation initiale ou l'origine sociale n'étaient pas corrélés significativement à l'intensité des pratiques de formation continue, la vitesse de carrière l'était fortement, à condition de prendre en compte toutes les formations suivies par les agents, c'est-à-dire à la fois celles qui étaient directement liées aux fonctions occupées (plan-guide de formation), celles qui étaient choisies par les agents et intégrées dans le plan de formation et celles qui étaient choisies par l'individu, en dehors du plan, dans un catalogue très diversifié et qui permettaient de bénéficier de crédit d'heures et d'autorisations d'absence.

L'approche qualitative aboutissait à définir quatre configurations d'attitudes à l'égard du système de formation-carrière qui permettaient d'affiner et de complexifier la relation précédente. Ces attitudes résultaient de la combinaison de deux facteurs clairement hétérogènes. Le premier opposait ceux qui se contentaient des formations «obligatoires» ou quasi obligatoires pour occuper leur emploi («passifs») et ceux qui

6 L'échantillon était composé de 70 agents (55 hommes et 15 femmes) sélectionnés par quota de manière à respecter la structure par âge, par ancienneté et par collège (11 cadres, 37 agents de maîtrise et 22 personnels d'exécution) des Centres de production nucléaire de Gravelines (Nord) et de Trecastin (Drôme). Sur la construction de l'échantillon et la méthodologie d'enquête, voir Dubar et Engrand (1986, 38).

multipliaient des formations additionnelles volontaires y compris hors temps de travail («actifs»). Le second distinguait ceux qui connaissaient et approuvaient le système de formation-carrière et se conformaient aux prescriptions ou aux recommandations de leur hiérarchie («adaptés») et ceux qui le connaissaient mal, le désapprouvaient ou ne poursuivaient que leurs propres objectifs sans tenir compte des incitations du système («inadaptés»).

Ainsi les actifs-adaptés qui étaient «fortement mobilisés pour leur entreprise» étaient à la fois ceux qui suivaient le plus de formation et avaient les plus grandes vitesses de carrière. La sphère du hors-travail (famille...) était envahie par l'entreprise et les responsabilités professionnelles incluant des formations volontaires. Les inactifs-adaptés «en négociation avec leur entreprise» refusaient cette contamination du hors-travail mais multipliaient les marques de bonne volonté à l'égard de la hiérarchie tout en s'impliquant dans les formations «obligatoires» ou «conseillées». Leur vitesse de carrière était modale et aucun d'entre eux n'était passé «cadre». Les passifs-adaptés «avaient une carrière lente» et ne faisaient que les formations «imposées» : ils étaient critiques à l'égard du système de formation-carrière et se définissaient comme des exécutants, ouvriers traditionnels, dans une relation plutôt conflictuelle avec leur direction. Enfin les actifs-inadaptés se trouvaient dans une position particulière : ils demandaient beaucoup de formations, et parfois en obtenaient, mais uniquement celles liées à leurs projets personnels sans rapport avec le système de formation-carrière. Ils s'investissaient peu dans les formations «obligatoires» et recherchaient des formations extérieures et diplômantes «pour eux-mêmes», en relation avec un projet souvent vague de mobilité interne ou externe. Leur vitesse de carrière était également lente et la plupart des agents concernés se disaient bloqués dans leur évolution professionnelle même lorsqu'il s'agissait de cadres.

2.3 Innovations de formation dans six grandes entreprises privées

La troisième recherche collective menée entre 1986 et 1989 était destinée à éclairer les évolutions des politiques et pratiques de formation continue dans les grandes entreprises privées qui affichaient, à cette époque, la mise en œuvre «d'innovations» en matière d'organisation du

travail, de gestion de l'emploi et de formation continue. Une des hypothèses, largement vérifiée, de la recherche était l'existence d'infléchissements significatifs du rapport des grandes entreprises privées à la formation, en relation avec les mutations techniques, organisationnelles et sociales qu'elles mettaient en œuvre pour sortir de la crise. Un nouveau paradigme productif s'expérimentait, au début des années quatre-vingt, dans les grandes entreprises les plus compétitives impliquant à la fois de nouvelles formes d'organisation du travail, de nouvelles politiques de gestion de l'emploi et la diffusion de nouvelles normes de «management social». La formation tenait une place essentielle dans ce mouvement d'ensemble destiné à la fois à optimiser les nouveaux systèmes de travail et à mobiliser les salariés pour la réussite de leur entreprise, à anticiper de nouvelles formes de gestion de l'emploi, à inciter les salariés à accroître leurs «compétences», à accompagner les transformations de l'entreprise et notamment à expérimenter de nouvelles filières de mobilité interne impliquant de nouvelles catégories d'emploi (Bel, Dubar et Méhaut, 1986).

Dans toutes les entreprises analysées, les salariés étaient donc incités à se former sous des modalités très diverses qui allaient des formations de types scolaires, généralement modulaires, débouchant sur des diplômes ou des certifications reconnues jusqu'à des formations plus informelles liées à la mise en place de nouveaux «groupes» (cercles de qualité, groupes de projet...) et à la diffusion de nouvelles normes (de qualité notamment). Le caractère innovant des formations tenait à la fois à leur intégration beaucoup plus forte qu'auparavant à la stratégie de l'entreprise, à la rupture avec les pratiques antérieures (formation «œuvre sociale» ou formations-catalogue) et aux objectifs affichés qui visent la transformation de la «professionnalité»[7] des salariés (accroissement des «compétences», nouvelles attitudes au travail, incitations à la mobilité, etc.).

7 Cette notion de «professionnalité» adoptée au début de la recherche restait suffisamment vague pour y inclure à la fois des comportements au travail, des «compétences» exigées et des «qualifications» reconnues. Il est intéressant de noter que les enquêtes de terrain dans les entreprises se déroulaient à un moment où le terme de «compétence» se substituait à celui de «qualification» dans les discours des responsables d'entreprise (Zarifian, 1988).

La partie de la recherche collective menée par l'équipe de sociologues du LASTREE s'est centrée sur les réactions salariales à ces «innovations» impulsées par les directions d'entreprise. Six entreprises qui appartiennent à des secteurs différents et implantées dans des régions diverses avaient été choisies[8] de manière à couvrir les principaux types d'innovation et à tenir compte de l'accord des directions sur le protocole d'enquête. Des entretiens de type non directif (N = 150) auprès de salariés issus d'échantillons aléatoires de personnes concernées par les innovations avaient été menés en s'efforçant d'assurer les meilleures conditions d'enquête (volontariat, confiance, anonymat...). La même méthode typologique, qui avait déjà été expérimentée auprès des jeunes sans diplôme, a été mise en œuvre : agrégation des schèmes d'entretiens autour d'unités-noyaux. La discussion collective s'est avérée à nouveau extrêmement utile à la fois pour «stabiliser» chaque typologie d'entreprise et pour aboutir à une typologie d'ensemble.

Les quatre types systématiquement dégagés dans chaque entreprise recouvrent bien des «logiques salariales» qui articulent les trois thèmes majeurs des entretiens : le rapport au travail («monde vécu du travail»), la trajectoire subjectivement reconstituée (biographie antérieure et vision d'avenir) et la conception de la formation (représentations et pratiques de formation). Dans les discours tenus par les enquêtés, les chercheurs ont mis en évidence un fort degré de cohérence interne entre les positions défendues sur ces trois domaines : elles ont été formalisées et synthétisées dans un tableau d'ensemble (tableau 1). Cependant, chacune des typologies particulières d'entreprise, strictement inductive, insiste sur une dimension particulière des discours ou les organise autour d'une notion spécifique : la vision d'avenir (entreprise textile), le rapport aux savoirs professionnels (entreprise de téléphonie), le rapport

8 Il s'agissait d'une filature textile (3105 salariés), d'un établissement d'électronique-bureautique (585 salariés), d'une entreprise de vente par correspondance (4332 salariés) et d'une entreprise d'exploitation thermique (3230 salariés) situés dans la région Lille-Roubaix-Tourcoing, d'une entreprise de mécanique (1147 salariés) située en Lorraine et d'une entreprise d'électronique-téléphonie située dans la région parisienne. Les échantillons ont été choisis par tirage au hasard à partir des fichiers du personnel en sélectionnant les catégories visées par l'innovation : elles couvrent des ouvriers et employés, des techniciens et des agents de maîtrise (LASTREE, 1989; Dubar et Engrand, 1991).

à la formation (entreprise de service de chauffage), le profil biographique (entreprise d'électronique), les logiques de formation et mobilité (entreprise de vente par correspondance), les identités professionnelles (entreprise de mécanique). Chacun des chercheurs a ainsi investi dans son corpus d'entretiens ses intérêts spécifiques de recherche, en relation plus ou moins forte avec les caractéristiques spécifiques de son «terrain». En dépit de cette diversité d'orientation, une typologie commune (tableau 1) a pu être dégagée grâce à un degré suffisant de consensus et à un ensemble de compromis négociés (LASTREE, 1989).

La catégorisation des «logiques salariales» qui résultent de cette hypothèse des typologies d'entreprise met en jeu deux dimensions principales. La première résume la signification principale du travail ou de l'activité professionnelle des individus concernés, celle qui leur sert à se définir eux-mêmes, au cours de l'entretien, et à délimiter leur espace d'identification au moment de l'enquête[9]. La seconde synthétise le sens dominant de leur trajectoire, l'élément essentiel de leur vision de l'avenir et leur sentiment le plus intime quant à leur devenir professionnel et personnel; elle permet de cerner leur temporalité subjective en reliant la reconstruction qu'ils font de leur passé avec la projection qu'ils tentent de leur avenir. Or ces deux dimensions, conjointement présentes dans les discours tenus par les enquêtés sur la formation, permettent de saisir la logique de leurs pratiques professionnelles. Les raisons qu'ils donnent de leurs réactions aux «innovations de formation» comme les façons dont ils disent avoir appris leur travail actuel et les éléments qu'ils jugent les plus importants dans les formations proposées permettent de reconstruire ainsi des «logiques subjectives» reliant leur vécu actuel du travail avec leur trajectoire subjective d'emploi.

9 Une attention particulière a été portée aux mots déictiques (pronoms personnels, adverbes) qui servent aux individus à se situer et à manifester leurs appartenances. Bien qu'un travail systématique d'analyse linguistique n'ait pu être mené, les analyses faites sur des entretiens supports d'unités-noyaux permettent de défendre l'hypothèse de différences significatives dans les formes verbales associées à chacun des types (Boutet, 1990).

Tableau 1 - Logiques salariales dégagées à partir des entretiens

Logique salariale	Rapport au travail «monde vécu du travail» + «espace d'identification»	Rapport à l'emploi «Trajectoire subjective»	Rapport à la formation «conception pratique de la formation»
I. Stabilité/ Exclusion	- conception instrumentale Travail → salaire - dépendance hiérarchique - hors-travail	Stabilité : pas d'évolution professionnelle Risque d'exclusion	Apprentissage sur le tas, par le travail Savoirs pratiques
II. Mobilisation/ Promotion interne	- conception «mobilisatrice» Travail → responsabilités - implication collaboration - entreprise	Progression continue Espoir de promotion interne	Formation intégrée à la fois générale, technique et pratique Savoirs d'organisation
III. Spécialisation/ Blocage	- Conception «catégorielle» Travail → spécialité - conflit-frustration - catégorie professionnelle	Évolution catégorielle Sentiment de blocage	Formation technique spécialisée Savoirs techniques (professionnels «de métier»)
IV. Individualisme/ Mobilité	- conception individualiste Travail → autonomie - critique contournement - réseau affinitaire	Contre-mobilité sociale ou professionnelle Désir de mobilité externe	Formation générale diplômante Savoirs techniques

Là encore, aucune dimension unificatrice ne permet de hiérarchiser les quatre logiques idéal-typiques reconstituées à partir des entretiens. Ceux qui valorisent la stabilité d'emploi, qui est souvent difficilement atteinte au cours de leur vie professionnelle antérieure marqué par des phases de précarité, et considèrent leur travail comme essentiellement instrumental et marqué par une forte dépendance hiérarchique (le partenaire quasi unique de la relation de travail est «le chef») ne valorisent la formation que pour autant qu'elle est directement utile au travail qu'ils font et qu'ils définissent par un «poste». La quasi-totalité d'entre eux n'a pas participé aux innovations à la fois par manque d'information (le chef ne leur en a pas parlé personnellement) et par doute radical sur leur utilité (elles n'ont aucune incidence sur leur travail). Leur vision d'avenir est plutôt sombre : sous des formes diverses, ils se sentent menacés d'exclusion (type I).

Ils s'opposent radicalement à ceux qui valorisent les responsabilités dans le travail et se définissent, de manière diverse, comme des salariés mobilisés pour la réussite de leur entreprise et comme des collaborateurs de leur hiérarchie; cette implication subjective, incluant souvent la sphère de la gestion, est systématiquement associée à l'image d'une progression régulière et continue au sein de l'entreprise et à la valorisation de toutes les formations utiles à la compréhension de son fonctionnement : formations générales sur le produit, les technologies, le marché, etc.; formations techniques qui permettent la maîtrise des outils essentiels à leur fonction (informatique...), formations pratiques nécessaires à leur mise en œuvre concrète. Tous ont participé activement aux innovations et certains ont pris des initiatives supplémentaires. Leur vision d'avenir est relativement optimiste aussi bien pour leur entreprise que pour eux-mêmes en terme de promotion interne (type II).

Si les deux logiques précédentes s'opposent aussi bien en ce qui concerne les espaces d'identification (hors travail/entreprise) que les temporalités significatives (stabilité/progression), les deux autres mettent en jeu d'autres aspects liés notamment au contexte et aux enjeux des innovations analysées. Ceux qui se définissent essentiellement à partir de

leur spécialité d'emploi, de leur «métier» au sens traditionnel[10] ont également une aspiration à la progression professionnelle mais essentiellement au sein de leur filière spécialisée. Or, celle-ci se trouve bloquée du fait du changement des normes d'organisation du travail et de gestion de l'emploi : au moment de l'enquête, toutes les entreprises étudiées incitaient certaines catégories au moins à la polyvalence, à la mobilité horizontale et à la diversification des «compétences» de manière à accroître la flexibilité et à favoriser le décloisonnement des fonctions (fabrication-maintenance-contrôle qualité, par exemple.). Pour ce faire, les entreprises avaient mis en place des formations qui ne correspondaient pas à la conception de l'apprentissage que les salariés concernés avaient hérité de leur formation initiale et qui, pour certains, avait été mise en œuvre dans leurs formations continues antérieures. De ce fait, dans les entretiens recueillis, ils refusent la valorisation par la direction des formations générales incluses dans la plupart des innovations, rejettent la formation en dehors du temps de travail sans contrepartie quant à leur progression professionnelle, et se méfient des incitations aux «préoccupations gestionnaires» qu'ils interprètent comme des «manipulations». C'est pourquoi, si la plupart ont participé à certaines des formations innovantes – parfois par crainte pour leur emploi – beaucoup ont abandonné et leur «participation dépendante» aux innovations reste critique voire conflictuelle. Ce sont les seuls à évoquer le recours à l'action collective, notamment syndicale, bien que de façon souvent désabusée. Leur vision d'avenir est marquée par une grande incertitude qui, pour certains, dure depuis longtemps : ils se vivent comme durablement bloqués (type III).

Ceux-ci se distinguent nettement des derniers qui sont les seuls à se définir souvent à partir de leur diplôme[11]. Contrairement aux pré-

10 Ce terme de *métier* apparaît aussi polysémique que celui de «qualification», ou de «compétence». On peut opposer néanmoins une conception «traditionnelle» du métier au sens de spécialité acquise en formation initiale d'une conception «nouvelle» du «métier de l'entreprise» comme activité principale ou stratégique intégrant autour d'un «produit» destiné à des «marchés» un ensemble d'opérations extrêmement diverses.

11 On trouve, dans ce dernier type, une proportion significativement plus élevée de diplômés de niveau III (BTS ou DUT surtout) que dans les autres. Même ceux qui ne sont pas bacheliers se réfèrent positivement au diplôme : ils se définissent souvent en référence au système scolaire qu'aux classifications professionnelles et

cédents, ceux-là adhèrent fortement aux innovations et valorisent notamment les formations générales, surtout lorsqu'elles sont diplômantes. Ils ne désirent pas rester dans l'emploi qu'ils occupent et qu'ils considèrent comme «déclassé» par rapport à leur formation initiale ou continue. Ils aspirent à une promotion plus sociale que professionnelle[12], ce qui implique qu'ils sont prêts à envisager une mobilité externe si l'entreprise ne leur propose pas ce qu'ils désirent. C'est la raison pour laquelle ils sélectionnent, dans les innovations, ce qui pourrait servir leur projet personnel et qui s'inscrit dans la continuité de leur formation initiale ou de leur formation continue antérieure. Même si leur projet de mobilité reste souvent flou, ils comptent sur leurs réseaux, internes ou externes à l'entreprise, pour les aider à le mettre en œuvre : c'est là que se situe leur véritable «espace d'identification» qui recouvrent souvent les relations nouées au cours de leurs formations antérieures (type IV).

L'appartenance des salariés interrogés (N = 159) aux quatre types précédents n'est que faiblement corrélée aux variables classiques de l'explication sociologique. La catégorie d'appartenance (ouvrier, employé, technicien, maîtrise, etc.) n'est pas significativement liée à la «forme identitaire»; seuls l'âge (majorité de plus de 35 ans dans le type I et de moins de 35 ans dans le type IV) et surtout le niveau de diplôme ont une faible corrélation avec l'appartenance identitaire; encore ces variables permettent-elles de rendre compte partiellement des oppositions entre le type I et le type IV mais pas de la répartition dans les deux autres types. À titre indicatif, le tableau croisant le niveau de diplôme et l'appartenance identitaire est le suivant :

valorisent plus la possession d'un diplôme reconnu que l'expérience de travail même lorsqu'ils appartiennent aux catégories intermédiaires.

12 Une partie significative des individus concernés est engagée dans une trajectoire de contre-mobilité sociale impliquant un déclassement par rapport à leur origine sociale ou à leur entourage (conjoints) et une «socialisation anticipatrice» à l'univers des «cadres» dont ils sont issus ou dont ils fréquentent des représentants (Montlibert, 1968).

	Niveau VI	Niveau V	Niveau IV	Niveaux I à III	Non-réponse	Total
Type I	28	16	1	1	6	52
Type II	4	15	3	12	4	39
Type III	6	17	6	7	1	37
Type IV	4	7	2	11	7	31
Total	42	56	12	31	18	159

On le voit, on ne peut réduire facilement les quatre types précédents à des «produits» de positions sociales objectifs. Il s'agit de quatre configurations complexes organisées autour d'espaces sociaux spécifiques (hors travail/entreprise/catégorie professionnelle/réseau affinitaire) et de temporalités particulières (exclusion/promotion interne/progression bloquée mobilité externe projetée). Il n'est pas possible de hiérarchiser, de façon purement inductive, les quatre configurations ainsi résumées sur une dimension unique. Pour les agencer, des hypothèses théoriques doivent être formulées : certaines étaient sous-jacentes à la production des données empiriques, d'autres sont postérieures à leur élaboration inductive. Elles impliquent la définition argumentée de concepts théoriques nécessaires à la compréhension des phénomènes mis en jeu.

3. LES MÉCANISMES DE LA SOCIALISATION PROFESSIONNELLE COMME CONSTRUCTION DE FORMES IDENTITAIRES PAR UNE DOUBLE TRANSACTION

À travers les trois recherches précédentes centrées sur les pratiques individuelles de formation postscolaire, un même schème implicite a guidé la construction de l'objet de recherche, le choix des méthodes d'investigation (entretiens non directif ou semi-directif) et les procédures de traitement de données (typologies compréhensives centrées sur les «logiques d'action») : les individus confrontés aux réalités du fonctionnement du marché du travail ou aux transformations de leurs systèmes d'emploi ne sont pas de purs «objets» mécaniquement déterminés ni par les «politiques» structurelles ni par leurs «trajectoires» antérieures, ils sont des agents actifs capables de justifier leurs pratiques et de donner cohérence à leurs choix. Mais cette position n'implique aucune abdication de l'explication sociologique : celle-ci doit simplement tenir compte à la fois de la position des individus à l'intérieur du champ institutionnel,

surtout de la reconstruction subjective de ce champ, et de la trajectoire sociale et scolaire antérieure à l'entrée dans ce champ, surtout de la reconstitution subjective de cette trajectoire, sans postuler aucune harmonie préétablie ni homologie nécessaire entre les issues des trajectoires et les résultats des politiques. En d'autres termes, l'explication sociologique doit s'efforcer d'articuler deux processus hétérogènes : celui par lequel les individus anticipent leur avenir à partir de leur passé et celui par lesquels ils entrent en interaction avec les acteurs significatifs («décideurs») d'un champ particulier.

3.1 Une théorie de la double transaction

Cette articulation se présente, pour les individus concernés, sous la forme d'une double transaction : une transaction «biographique» consistant à projeter des avenirs possibles en continuité ou en rupture avec un passé reconstitué («trajectoire»), une transaction «relationnelle» visant à faire reconnaître ou non par les partenaires institutionnels la légitimité de ses prétentions, compte tenu des objectifs et des moyens («politique») de l'institution. Ces deux transactions sont à la fois hétérogènes et nécessairement articulées entre elles. Hétérogènes, car elles mettent en jeu des dimensions différentes du social qui ne sont pas préalablement harmonisées : la dimension biographique, temporelle et «subjective» met en jeu la continuité des appartenances sociales et le sens des trajectoires individuelles; la dimension relationnelle, spatiale et «objective» a pour enjeu la reconnaissance des positions revendiquées et la réussite des politiques structurelles. Nécessairement articulées, les deux transactions se trouvent dans une relation d'interaction : l'issue de chacune dépend de l'autre; la construction des avenirs possibles dépend partiellement des jugements des partenaires institutionnels; inversement, la reconnaissance des prétentions individuelles par les décideurs dépend, en partie, de la manière dont les individus font valoir leurs capacités biographiques. Ainsi l'axe temporel du social peut toujours s'infléchir sous l'effet de nouvelles relations dans un espace stratégique; inversement les relations dans un espace social s'établissent toujours entre des individus qui ont acquis des schèmes de perception préalables. Mais le passé ne détermine pas mécaniquement l'avenir pas plus qu'un acteur dominant ne contraint un dominé à des pratiques déterminées. Il existe des zones d'incertitude

et des marges de manœuvre plus ou moins importantes qui rendent plus ou moins probables la réussite des «politiques» institutionnelles comme la réalisation des «projets» individuels.

Le choix du même terme «transaction» pour désigner ces deux mécanismes pourtant hétérogènes tient à leur point commun essentiel : il s'agit d'actions qui traversent l'une et l'autre la situation individuelle et nécessitent délibérations, ajustements et compromis[13]. Dans un cas comme dans l'autre, il s'agit de peser le pour et le contre, d'apprécier les avantages et les risques, d'échanger du possible contre de l'acquis. Le fait que la transaction biographique se présente comme une sorte de «négociation avec soi-même» (Strauss, 1989) n'affecte pas son caractère profondément social[14] : c'est en fait le jugement passé d'autrui qui est réactualisé dans l'appréciation que chacun fait de ses capacités acquises; ce jugement peut être plus ou moins intériorisé ou remis en question : chacun peut construire son avenir en continuité ou en rupture avec son passé; il peut aussi sélectionner ce qui est «présentable» et refouler ou nier ce qui risque d'être «condamnable». Quant à la transaction relationnelle, elle ne se limite pas à une interaction entre l'individu et un seul partenaire : elle engage toute une institution à travers les marchandages (*bargaining*) qui lient l'engagement (commitment) des individus pour une «politique», et leur contribution effective à sa réalisation, à la reconnaissance (*acknowledgement*) des institutions à l'égard des individus qui la servent et notamment à la rétribution qu'elles leur accordent sur le plan matériel et symbolique (Becker et Strauss, 1970).

L'une des mutations les plus significatives des politiques de gestion (dites souvent «prévisionnelles») expérimentées à l'occasion des «innovations» analysées dans la troisième recherche concerne justement les termes de l'échange salarial. Pour les grandes entreprises «compétitives» et, à leur suite, potentiellement au moins pour l'ensemble des em-

13 Cette notion de «transaction sociale» est actuellement l'objet d'un débat interdisciplinaire intéressant entre sociologues, économistes, juristes et psychologues se référant, de manière plus ou moins explicite, aux théorisations de Rémy, Voyé et Servais (1991). Un premier colloque confrontant des approches très diverses mettant en œuvre cette notion a eu lieu récemment (Blanc *et al.*, 1991).

14 Cette transaction subjective impliquant des formes diverses de dédoublement peut aussi s'analyser avec les concepts de la psychanalyse (Dubar, 1991).

ployeurs, la relation de travail déterminé. Ce qui s'échange de plus en plus, c'est l'engagement escompté d'un salarié pour la réalisation des objectifs économiques de son entreprise contre la reconnaissance anticipée par l'employeur de ses «compétences» revendiquées, plus ou moins liées à son projet d'avenir[15]. C'est cette transaction complexe entre «projet d'entreprise» et «projections individuelles» qui est au cœur des innovations analysées. Elle suppose à la fois, pour l'individu, une construction sociale et mentale de sa situation en terme de «saisie d'occasion» et, pour l'entreprise, une sélection des individus en terme de «compétences utilisables», de «potentiels mobilisables» ou de «qualifications souhaitables». Il s'agit pour l'individu d'argumenter le caractère «insubstituable» de ses capacités acquises à la réalisation de ses objectifs. La double transaction est donc au cœur de la mutation des politiques de gestion passant du simple «donnant-donnant» à l'exigence d'un «toujours plus», en échange d'une avenir présumé moins incertain[16].

Cette mutation modifie en profondeur les mécanismes de la socialisation professionnelle définie ici comme mouvement conjoint des individus dans la construction de leur avenir professionnel et des institutions («entreprises») dans l'élaboration de leur projet collectif. Il n'est pas possible de concevoir les relations entre formation (des compétences et identités professionnelles) et emploi (des individus pourvus de ces «compétences» et identités) comme le rapport entre deux processus distincts dans l'espace et successifs dans le temps. La socialisation professionnelle devient un processus unique, de plus en plus intégré et concernant potentiellement l'ensemble du cycle de vie des individus. Il est de plus en plus difficile de concevoir la vie professionnelle comme l'occupation d'un même emploi et la réalisation des mêmes tâches, dans la même entreprise, pendant toute une vie active. Quelles que soient les formes très diverses qu'elle revêt, la mobilité professionnelle devient constitutive de l'identité sociale des individus. Celle-ci n'est plus ac-

15 Cette approche rejoint les théories de l'incomplétude du contrat de travail, des contrats implicites et du salaire d'efficience qui postulent la nécessité pour les employeurs de réduire l'incertitude de la relation salariale sans pouvoir éliminer la «confiance» comme condition de cette relation (Garnier, 1986).

16 Plusieurs recherches récentes analysent la construction et les conséquences de ce «syndrome de l'excellence» dans les grandes entreprises «compétitives» (Aubert et de Gaulejac, 1991; Broda, 1987).

quise, une fois pour toute, à la fin des études. Elle se construit, se déconstruit et se reconstruit, à travers les changements et les parcours de mobilité imposés par les mutations des institutions, le ralentissement de la croissance et la montée du chômage (Goux, 1991).

3.2 Sur la notion de formes identitaires

Ainsi définie, la socialisation professionnelle consiste pour les individus à construire leur identité sociale et professionnelle[17] à travers le jeu des transactions biographiques et relationnelles. Accéder à un emploi stable, trouver un métier qui correspond à ses capacités acquises, se faire reconnaître comme «compétent», bénéficier d'une carrière satisfaisante, s'adapter aux changements de son entreprise, affronter des périodes de chômage représentent autant d'étapes d'un processus de plus en plus complexe au cours duquel les individus d'une même génération apprennent à se définir eux-mêmes et à définir les autres au moyen de catégories légitimes et pertinentes[18]. L'hypothèse de base du modèle présenté ici pourrait être résumée de la façon suivante : les formes identitaires constituent des configurations socialement pertinentes et subjectivement significatives de nouvelles catégorisations indigènes qui permettent aux individus de se définir eux-mêmes et d'identifier autrui lorsque les catégories officielles deviennent problématiques[19]. Les formes identitaires ne constituent donc pas des identités sociales établies; celles-ci perdurent mais finissent par perdre leur caractère opératoire quand les mutations économiques et sociales provoquent une mise en question des anciennes catégories, l'apparition de nouvelles fonctions, la définition de nouvelles carrières et l'émergence de nouvelles normes d'emploi. Avant

17 L'identité professionnelle ne se confond pas avec l'identité sociale tout en entretenant des rapports étroits avec elle : la première renvoie au domaine de l'emploi et des activités économiques alors que la seconde concerne le statut social. La notion de forme identitaire englobe ces deux aspects essentiels de l'identité dans un contexte où le rapport à l'emploi devient un enjeu social essentiel.

18 Le processus de catégorisation est au cœur de l'identité sociale. La question de savoir si ce sont les mêmes catégories qui servent à se définir soi-même dans la transaction biographique et à définir les autres dans la transaction relationnelle reste largement ouverte (Hirschfeld, 1988).

19 Sur la distinction entre «catégories identitaires» (catégorisations indigènes) et «catégories de représentation» (catégories officielles) (Demazière, 1992, 16ss).

que de nouvelles catégories légitimes s'imposent éventuellement, les formes identitaires permettent l'expérimentation de définitions de soi et d'autrui plus pertinentes que les anciennes catégories officielles.

Ainsi se justifie l'usage du terme «identité» pour désigner les configurations de pratiques, de représentations et d'attitudes que nous avons mises en évidence dans les enquêtes précédentes. Comme l'écrit très justement Pollak, «l'identité ne devient une préoccupation et un objet d'analyse que là où elle ne va plus de soi, quand le sens commun n'est plus donné d'avance et que des acteurs en place n'arrivent plus à s'accorder sur la signification des situations et des rôles qu'ils sont censés y tenir» (Pollak, 1990, 10). Loin de signifier un abandon du terrain sociologique au projet d'une approche «psychologique», le recours au concept de «forme identitaire» renvoie au constat de crise de pertinence des catégories sociales officielles dans le champ professionnel[20] et à la nécessité d'analyser les processus par lesquels de nouvelles catégories de désignation se forgent à l'intérieur du champ concerné.

Les «formes identitaires» constituent des produits certes instables mais structurants de ces processus élémentaires de construction de repères cohérents d'identification dans le champ professionnel. Elles représentent des résultats significatifs des doubles transactions, biographique et relationnelle, considérées comme éléments de base de la socialisation professionnelle. Elles impliquent la définition conjointe d'espaces pertinents d'identification et de temporalités significatives. Elles permettent, au moins provisoirement, aux institutions de différencier des populations qui relèvent des mêmes catégories officielles considérées comme inadaptées[21]. Elles donnent aux individus des ressources pour développer et pour négocier de nouvelles définitions d'eux-mêmes dans le champ professionnel. Il s'agit donc bien de formes sociales d'identification en

20 Le remplacement des Catégories socioprofessionnelles de l'INSEE par la nomenclature des Professions et catégories sociales (PCS) en 1982 constitue un indice important de cette crise de pertinence (Desrosières et Thévenot, 1988).

21 Il est significatif de constater qu'on trouve des salariés qui appartiennent officiellement à toutes les catégories salariales (ouvriers, employés, techniciens, agents de maîtrise, etc.) à l'intérieur de chacune des «formes identitaires» mais que ces termes soient singulièrement peu présents dans les discours recueillis.

émergence qui ont à la fois un sens subjectif pour les individus et un caractère opératoire pour les institutions.

Il est maintenant possible de donner une signification précise à la configuration des formes identitaires reconstituée dans le tableau 2. Synthétisant et réinterprétant les trois typologies empiriques présentées dans la première partie à la lumière du modèle de la double transaction, il permet d'articuler la dimension temporelle de la construction des identités avec la dimension spatiale de leur reconnaissance.

Tableau 2 – Formes identitaires reconstituées à partir des typologies empiriques

Formes identitaires		Transaction «relationnelle»	
		Reconnaissance	Non-reconnaissance
Transaction biographique	Continuité	Identité d'entreprise - Stratégie tous azimuts d'emploi-formation (16-20 ans) - Actifs-adaptés (salariés CPN) - Promotion interne (entreprises innovantes)	Identité catégorielle - Travail instrumental (16-20 ans) - Passifs-adaptés (salariés CPN) - Blocage (entreprises innovantes)
	Rupture	Identité de réseau - Certification d'abord (16-20 ans) - Actifs-inadaptés (salariés CPN) - Mobilité externe (entreprises innovantes)	Identité de hors travail - Pas d'avenir professionnel (16-20 ans) - Passifs-inadaptés (salariés CPN) - Menace d'exclusion (entreprises innovantes)

Une transaction biographique fondée sur la continuité, à la fois intergénérationnelle et intragénérationnelle, permet d'une part aux jeunes d'utiliser les ressources familiales d'accès à l'emploi et d'aborder le marché du travail avec une identification subjective à un «adulte de référence» et d'autre part aux adultes de reconstruire leur trajectoire professionnelle sur le mode de la progression continue. Quand cette revendication de progression est reconnue par l'entreprise et que la transaction relationnelle est ainsi positive avec l'employeur ou le supérieur hiérarchique, on peut parler d'identité d'entreprise pour désigner l'espace principal d'identification socioprofessionnelle : les individus concernés se

définissent d'abord comme membres d'une entreprise et sont identifiés comme conformes aux nouvelles politiques de gestion des ressources humaines. Lorsque l'aspiration à la progression n'est plus jugée légitime ou lorsque le désir de stabilisation dans un emploi défini à partir d'une spécialité ou d'un métier «traditionnel» ne peut pas se réaliser, on peut parler d'identité catégorielle pour cerner l'espace social de référence des individus qui se définissent principalement à partir d'une communauté de valeurs (le «métier») et de pairs (la catégorie professionnelle) qui ne correspond plus aux normes dominantes de gestion de l'emploi. La transaction relationnelle ne s'articulant plus à la transaction biographique, l'identification est «bloquée» comme la carrière à laquelle elle est intrinsèquement liée.

Une transaction biographique fondée sur une succession de ruptures inter ou intragénérationnelle implique, pour les jeunes, de tenter de réaliser leur insertion sur le marché du travail sans l'aide directe de leur famille d'origine, c'est-à-dire sur la base de leur diplôme et de leur capacité à valoriser leurs acquis scolaires et, pour les adultes, de gérer leur avenir professionnel sans référence à une appartenance revendiquée à une institution particulière ou à une catégorie professionnelle précise. Lorsque la possession de titres scolaires reconnus et le recours à des relations professionnellement utiles permettent l'élaboration d'une stratégie acceptable par les partenaires institutionnels, une identité de réseau peut se consolider et permettre des mobilités «qualifiantes», supports d'une ascension sociale possible. Lorsque les titres scolaires font défaut et qu'un tel réseau n'existe pas ou ne peut être mobilisé pour l'emploi, les aspirations à la stabilité d'emploi risquent de ne plus être satisfaisantes du fait des évolutions du marché du travail et des nouvelles normes de gestion de l'emploi. Le processus d'exclusion peut alors prendre des formes très diverses depuis l'impossibilité d'accéder à tout emploi stable jusqu'au licenciement ou à la mise en préretraite. La seule forme identitaire disponible est une identité de hors-travail, c'est-à-dire un espace principal d'identification nécessairement limité à la sphère domestique ou à des activités non professionnalisées et en général dévalorisées socialement. Dans ce cas, la transaction biographique structurée autour de la rupture conforte la transaction relationnelle négative et stigmatisante pour provoquer l'intériorisation précoce ou progressive d'une identité d'exclu.

Ce modèle général ne constitue, en aucun cas, un répertoire de nouvelles catégories officielles qui permettent de classer les individus sur la base de critères «objectifs». Il s'agit de formes reconstruites par le sociologue sur la base de documents «subjectifs» qui constituent des pôles d'identification significatifs dans une conjoncture de crise de pertinence des catégories «objectives». Types-idéaux au sens weberien, les formes identitaires précédentes accentuent les traits distinctifs les plus signifiants, forcent la cohérence des éléments pris en compte et organisent les ensembles autour de noyaux identitaires qui privilégient l'espace et le temps. Elles sont donc essentiellement heuristiques et ne sauraient être confondues avec une description réaliste du champ professionnel.

Ainsi la construction de quatre formes identitaires résulte du choix d'un «modèle tétrachorique» qui impliquent la réduction des deux dimensions jugées structurantes à des dichotomies simplificatrices (Dubar, 1990). Le fait que les analyses empiriques aient abouti systématiquement à la reconstitution inductive de quatre types ne peut être complètement abstrait de ce choix logique. Non pas parce que le «modèle» préexistait aux enquêtes de terrain mais par le fait que le champ délimité par les chercheurs – déterminant la consigne initiale des entretiens non directifs ou les consignes des entretiens semi-directifs – et la problématique de base mise en œuvre par l'équipe supposaient la mise en relation systématique de deux «domaines» très hétérogènes : celui du travail et celui de la formation. Le premier peut être caractérisé par la synchromie (situation de travail à l'enquête) et la priorité du spatial et du relationnel (relations de travail). Le second est diachronique (trajectoire de formation) et implique une priorité au temporel et au biographique. Le parti pris de comprendre les relations entre ces deux domaines sans privilégier l'un par rapport à l'autre est largement à l'origine du modèle tétrachonique finalement produit. Reste à prendre en compte la nature des opérations mentales et des interactions collectives mises en œuvre dans la production empirique des typologies par agrégation autour d'unités noyaux. Le fait que quatre ensembles aient systématiquement été dégagés ne peut s'interpréter en dehors de la double transaction chez les chercheurs eux-mêmes : entre l'exigence interne de «continuité» dans les schèmes théoriques mis en œuvre et les pressions externes de «conformité» à un «modèle» collectif considéré comme une norme de groupe, les procédu-

res d'analyse portent la marque de leurs conditions de production. C'est en cela qu'il s'agit bien de sociologie empirique donc «falsifiable» et que le recours à la notion de forme identitaire n'a d'intérêt que dans l'exacte mesure où elle renvoie à un concept opératoire, c'est-à-dire traduisible en questions empiriques déterminées.

RÉFÉRENCES

ABBOUD DE MAUPEOU, N. (1968).
Les blousons bleus. Étude sociologiques des jeunes ouvriers de la région parisienne. Paris : Colin.

AUBERT, N. et DE GAULEJAC, V. (1991).
Le coût de l'excellence. Paris : PUF.

BECKER, H.-S. et STRAUSS, A. (1970).
Carreers, Personality and Adult Socialization. *In* Becker, H. (éd.), *Sociological works. Method and Substance.* Allan Lane : Penguin Press.

BEL, M., DUBAR, C. et MÉHAUT, P. (1986).
Les innovations en matière de formation. *Actualité de la formation permanente, 26,* 66-84.

BLANC, M. (éd.) (1991).
Pour une sociologie de la transaction sociale. Paris : L'Harmattan.

BOLTANSKI, L. et THÉVENOT, L. (1991).
De la justification. Paris : Gallimard.

BONNAFOS (DE), G. (1988).
Techniciens dans l'entreprise : des identités sociales différentes. Paris : CEREQ.

BOURDIEU, P. (1980).
Le sens pratique. Paris : Éditions de Minuit.

BOURDIEU, P. et PASSERON, J.C. (1970).
La reproduction. Les fonctions sociales du système d'enseignement. Paris : Éditions de Minuit.

BOUTET, J. (1990).
Les catégories des acteurs sociaux : point de vue de linguiste (Tome 3). La codification du social, 4e Journées de sociologie du travail. Toulouse.

BRODA, J. (1987).
Charge psychique salariale et mobilisation. L'entreprise, catégorie pertinente de la sociologie? (p. 159-188). 2e Journées de sociologie du travail. Lille : LASTREE.

BUREAU, M.-C. et NIVOLLE, P. (1990).
Modes de qualification des personnes et changements dans la production. *Formation-emploi, 30,* 38-54.

DEMAZIÈRE, D. (1992).
Le chômage en crise? La négociation des identités de chômeurs longue durée. Lille : Presses universitaires de Lille.

DESROSIÈRES, A. et THÉVENOT, L. (1988).
Les catégories socioprofessionnelles. Paris : La Découverte.

DUBAR, C. (1977).
Formation continue et différenciations sociales. *Revue française de sociologie, XVIII,* 543-575.

DUBAR, C. (1984).
La formation professionnelle continue en France (1970-1980) : une évaluation sociologique. Paris : Aux Amateurs de livres.

DUBAR, C. (1990).
Le modèle tétrachorique dans la codification des identités salariales. La codification du social, 4e Journées de sociologie du travail. Toulouse.

DUBAR, C. (1991).
La socialisation : Construction des identités sociales et professionnelles. Paris : Colin.

DUBAR, C. et ENGRAND, S. (1986).
La formation en entreprise comme processus de socialisation professionnelle : l'exemple de la production nucléaire à EDF. *Formation-emploi, 16,* 37-47.

DUBAR, C. et ENGRAND, S. (1991).
Formation continue et dynamique des identités professionnelles. *Formation-emploi, 33,* 87-100.

DUBAR, C., DUBAR, E., FEUTRIE, M., GADREY, N., HEDOUX, J. et VERSCHAVE, E. (1987).
L'autre jeunesse. Jeunes stagiaires sans diplôme. Lille : Presses universitaires de Lille.

GARNIER, O. (1986).
La théorie néo-classique face au contrat de travail de la «main invisible» à la «poignée de main» invisible. *In* Salais, R. et Thévenot, L. (éd.), *Le travail : marchés, règles, conventions* (p. 313-331). Paris : Economica.

GOUX, D. (1991).
Coup de frein sur les carrières. *Économie et statistique, 249,* 75-87.

GREMY, J.-P. et LE NOAN, M.-J. (1977).
Analyse de la demande de construction de typologies dans les sciences sociales. *Informatique et sciences humaines, 35.*

HIRSCHFELD, L. (1988).
On Acquiring Social Knowledge : Cognitive Development and Anthropological Wisdom. *American Anthropologist, 23,* 611-638.

LASTREE (1989).
Innovations de formation et transformation de la socialisation professionnelle par et dans l'entreprise. Lille : Université de Lille I, multig.

LEROLLE, A. (1991).
Histoires de vies professionnelles. Mobilités externes, stratégies subjectives et politiques d'entreprises. Document de travail nº 62, CEREQ.

MARRY, C. (1983).
Origine et réseau d'insertion des jeunes ouvriers. *Formation-emploi, 2*, 3-15.

MICHELAT, G. (1975).
Sur l'utilisation de l'entretien non directif en sociologie. *Revue française de sociologie, XVI*(2), 229-247.

MONTLIBERT (DE), C. (1968).
Promotion et reclassement. Les élèves d'un centre d'enseignement par cours du soir à la recherche d'une promotion par le diplôme. *Revue française de sociologie, IX*, 208-217.

PARADEISE, C. (1984).
La marine marchande française, un marché du travail fermé?. *Revue française de sociologie, XXV(3), 352-375.*

PIAGET, J. (1964).
Six études de psychologie. Paris : Gonthier.

PIAGET, J. (1965).
L'explication en sociologie. Études sociologiques. Paris-Genève : Droz.

POLLAK, M. (1990).
L'expérience concentrationnaire. Essai sur le maintien de l'identité sociale. Paris : Édition Métailié.

RÉMY, J., VOYÉ, L. et SERVAIS, E. (1991).
Produire et reproduire. Une sociologie de la vie quotidienne. Bruxelles : De Bœck.

RIVARD, P. (1986).
La codification sociale des qualités de la force de travail. *In* Salais, R. et Thévenot, L. (éd.), *Le travail : marchés, règles, conventions* (p. 119-134). Paris : Economica.

SAINSAULIEU, R. (1977).
L'identité au travail. Les effets culturels de l'organisation (2e éd.). Paris : Presses de Fondation nationale des sciences politiques.

SCHNAPPER, D. (1981).
L'épreuve du chômage. Paris : Gallimard.

SILVESTRE, J.-J. (1978).
Les inégalités de salaire. Marché du travail et croissance économique. Paris : PUF.

STRAUSS, A. (1989).
Masques et miroirs. Paris : Édition Métailié.

TANGUY, L. (éd.) (1986).
L'introuvable relation formation-emploi. Un état des recherches en France. Paris : La Documentation Française.

TOURAINE, A. (1965).
La conscience ouvrière. Paris : Seuil.

WEBER, M. (1920).
Économie et société. Paris : Plon.

ZARIFIAN, P. (1988).
L'émergence du modèle de la compétence. *In* Stankiewicz (éd.), *Les stratégies d'entreprises face aux ressources humaines* (p. 77-82). Paris : Economica.

OUVRAGES DISPONIBLES AUX ÉDITIONS DU CRP

ADAPTATION SCOLAIRE

- *Apprentissage et adaptation scolaires.* P.-H. RUEL (1993).
- *Classes sociales et motricité.* D. HADE (1989).
- *L'intégration d'enfants handicapés.* J. GIGNAC (1988).

ADMINISTRATION SCOLAIRE

- *L'évaluation institutionnelle en milieu scolaire – Logiques, enjeux, rôles et responsabilités des différents acteurs.* D. MASSÉ (dir.) (1993).
- *Pratiques et modèles de formation en administration scolaire.* A. GODIN (dir.) (1993).

ANDRAGOGIE

- *Formation–travail / Travail-formation* (1er vol. – *Formation, travail et savoir institué;* 2e vol. – *Pratiques de développement et de reconnaissance des compétences*). J.-L. LEVESQUE, J. FERNANDEZ et M. CHAPUT (dir.) (1993).
- *Recherche, formation et pratiques en éducation des adultes.* F. SERRE (dir.) (1993).

DIDACTIQUE

- *Didactique du français langue maternelle – Bilan des recherches québécoises.* G. GAGNÉ et G.-R. ROY (1989).
- *Genre et nombre* (1er vol. – *Étude théorique;* 2e vol. – *Étude appliquée*). G.-R. ROY (1985).
- *La pédagogie du brouillon.* L. MCNICOLL et G.-R. ROY (1989).
- *Le Fabloc* (maître et élève). S. POULIOT (1986).
- *L'enseignement des sciences humaines au primaire.* Y. LENOIR et M. LAFOREST (dir.) (1991).
- *L'interdisciplinarité : une voie d'avenir?* R. DELISLE et P. BÉGIN (dir.) (1992)
- *Lire et rédiger au bureau.* (maître). C. GAUDREAU (1990).
- *Lire et rédiger au bureau.* (élève). C. GAUDREAU (1990).
- *Manuel d'apprentissage de l'opérateur et du programmeur de MOCN.* (4 cahiers). M. BRÉZINA et DENIS DUBÉ (1985).
- *Musique et psaltérion* (guide et volume de pièces harmonisées). F. CORPATAUX (1987; édition révisée, 1992).
- *Phénomènes électriques en soudage.* (5 cahiers). P.-A. SIMARD, R. PARENT et H. HENSLER (1989).
- *Phénomènes chimiques en soudage.* (2 cahiers). P.-A. SIMARD, R. PARENT et H. HENSLER (1990).
- *Recherche et formation technologique.* P.-A. SIMARD et G. ROBIDAS (éd.) (1988).
- *Réussir dès l'entrée dans l'écrit.* G. BOUDREAU (1993).
- *S'approprier l'orthographe grammaticale par l'approche «donneur → receveur».* G.-R. ROY et H. BIRON (1991).

OUVRAGES DISPONIBLES AUX ÉDITIONS DU CRP

DIDACTIQUE (suite)

- *Sens des didactiques et didactique du sens.* P. JONNAERT et Y. LENOIR (dir.) (1993).
- *Étude de la maîtrise du français écrit à l'université.* G.-R. ROY et L. LAFONTAINE (1992).
- *Vers un triple regard sur le français écrit des étudiants de collèges et d'universités.* G.-R. ROY, L. LAFONTAINE, G. BOUDREAU et R. VIAU (1992).

INTERCULTUREL

- *Éducation et pédagogie interculturelles.* A. BEAUCHESNE (1991).
- *Les agents de liaison de Montréal, Toronto et Vancouver.* A. BEAUCHESNE (1987).

ORIENTATION PROFESSIONNELLE

- *Explorons des professions techniques et scientifiques.* P. DUPONT, S. MARCEAU et M. GINGRAS (1988).
- *La formation et l'insertion professionnelle, enjeux dominants dans la société postindustrielle.* C. LAFLAMME (dir.) (1993).
- *Future Between us – The Participants' Manual.* J. LIMOGES (1992)
  Training Peer Career Counsellors – The Trainer's Manual. J. LIMOGES (1992)

PÉDAGOGIE

- *La planification de l'enseignement – Deux approches, deux visions?* R. VIAU (dir.) (1993).
- *La recherche en formation des maîtres : détour ou passage obligé sur la voie de la professionnalisation?* H. HENSLER (dir.) (1993).
- *Le petit groupe d'apprentissage comme formule pédagogique.* L. PRONOVOST et A. BEAUCHESNE (1991).
- *L'évaluation des apprentissages : réflexions, nouvelles tendances et formation.* R. HIVON (dir.) (1993).
- *Vivre à la maternelle.* R. FORTIER (1988).

PSYCHOLOGIE

- *Développement en tête!* J. LIMOGES et R. P. HÉBERT (1988).
- *Le développement du moi.* J. LIMOGES et D. PAUL (1990).

DIVERS

- *Contenus et impacts de la recherche universitaire actuelle en sciences de l'éducation.* Actes du 2e congrès des sciences de l'éducation de langue française du Canada. (3 tomes). ROY, G.-R. (dir.) (1990).
- *Répertoire des publications 1988 des professeurs en sciences de l'éducation des universités du Québec.* (1990).
- *Répertoire des publications 1989 et 1990 des professeures et des professeurs des départements et facultés des sciences de l'éducation des universités du Québec.* (1991).

En général, le questionnement sur la relation entre le système d'enseignement et le système de production est étroitement lié à la situation économique. En effet, durant les trente glorieuses, il était surtout axé sur la formation totale de la personne. La formule savoir, savoir-être, savoir-faire était un postulat central de la réflexion sur la formation dans les sociétés postindustrialisées.

Depuis le début de la crise économique, les taux de chômage et de désertion du marché du travail sont tels que plusieurs solutions étatiques ont été essayées sans beaucoup de succès. La réflexion s'organise de plus en plus autour d'une relation beaucoup plus étroite entre le monde scolaire et le monde du travail. Le partenariat et l'arrimage entre ces deux mondes deviennent l'objet de nombreux colloques, de congrès, de livres et d'articles.

Cet ouvrage réalisé par un groupe de sociologues et d'économistes se présente comme une contribution théorique et pratique à l'enjeu majeur que sont devenues la formation et l'insertion professionnelle des jeunes. Les auteurs analysent autant la formation initiale et en entreprise que le passage du monde de l'éducation au monde du travail. Certains adoptent une perspective résolument critique, d'autres présentent la description d'une réalité dans le système d'enseignement et dans le système de production.

Ce recueil peut aussi être considéré comme une contribution à la définition des objets d'études que sont la formation et l'insertion professionnelle des jeunes puisqu'il tente de situer chacune des réflexions dans un ensemble plus large, c'est-à-dire celui des conceptions de la science sociale et de la société.

Ont collaboré à la réalisation de cet ouvrage

Matéo ALALUF, Université libre de Bruxelles
Michel ARLIAUD, LEST-CNRS (Aix-en-Provence)
Antoine BABY, Université Laval
Colette BERNIER, Université Laval
Pierre DORAY, Université du Québec à Montréal
Claude DUBAR, Centre d'études et de recherches sur les qualifications (Paris)
Diane GABRIELLE-TREMBLAY, Télé-université (Université du Québec)
Nicole GADREY, Université de Lille
Claude LAFLAMME, Université de Sherbrooke
Christian MAROY, Université catholique de Louvain
Serge SAINT-AMAND, Université du Québec à Montréal

ISBN : 2-920859-70-6